



ІНСТИТУТ
педагогічної освіти
і освіти дорослих
імені Івана Зязюна
НАПН України

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

МАТЕРІАЛИ

звітної науково-практичної конференції
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

за 2022 рік

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

*Матеріали
Звітної науково-практичної конференції
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
за 2022 рік*

16-23 березня 2023 року

Київ – 2023

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України (протокол № 7 від 25 травня 2023 р.)*

Розвиток педагогічної науки і практики в умовах воєнного та повоєнного часу: матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2022 рік (Київ, 16-23 березня 2023 р.). Київ: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 205 с.

Рецензенти:

Лазаренко Н.І. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Годлевська К.В. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

До збірника увійшли матеріали доповідей учасників Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2022 рік «Розвиток педагогічної науки і практики в умовах воєнного та повоєнного часу». Викладено результати наукових досліджень щодо професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих виклики, проблем педагогічної освіти в умовах воєнного і повоєнного часу; прогностичного потенціалу зарубіжного досвіду у подоланні викликів забезпечення якості педагогічної освіти України; розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до професійної діяльності в умовах воєнного та повоєнного часу.

Видання адресовано науковим, науково-педагогічним, педагогічним працівникам закладів освіти різних типів, здобувачам наукових ступенів, усім, кого цікавлять проблеми розвитку педагогічної освіти та освіти дорослих в Україні й зарубіжжі.

У публікаціях викладено думки авторів, які можуть не збігатися з точкою зору науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст та якість поданих матеріалів відповідають автори, а також наукові керівники (студентів, аспірантів).

© Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023
© Автори матеріалів

ЗМІСТ

Передмова.....	7
Лук'янова Л.Б. Педагогічна наука: розвиток міжнародної співпраці в умовах воєнного часу.....	10

Секція 1. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ВИКЛИКИ, РІШЕННЯ, МОЖЛИВОСТІ

1.1. Аніщенко О.В. Інновації у сфері професіоналізації андрагогів (ініціативи відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України).....	15
1.2. Piłkuła Norbert G. Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym Implikacje do edukacji i polityki społecznej.....	19
1.3. Rojek Marcin. Adult learning functions in the hybrid work -excerpt of research results.....	21
1.4. Ryszard Bera. Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. Wyzwania dla edukacji.....	24
1.5. Sikora Jan. Elity intelektualne w społeczeństwie zdominowanym przez technologie it.....	25
1.6. Бабушко С.Р. Цифрові тенденції в освіті дорослих.....	27
1.7. Банім О.В. Корпоративна освіта: нові виклики й перспективи розвитку в умовах воєнного і повоєнного часу	31
1.8. Букорос А.С. Педагогічні засади застосування цифрових технологій у професійній підготовці мультимедійних дизайнерів.....	33
1.9. Войналович О.О. Основні напрями розвитку освіти дорослих у сучасному освітньому просторі.....	35
1.10. Демків А.М. Структурний аналіз професійно-педагогічної компетентності викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту.....	37
1.11. Кайтановська О.М. Вплив воєнного стану на підготовку операторів поштового зв'язку в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.....	40
1.12. Коркушко А.Л. Дизайн і технології будівельної галузі: концепція КНАУФ-дизайну.....	42
1.13. Котирло Т.В. Організаційно-педагогічні засади розвитку андрагогічної компетентності викладача ЗВО.....	46
1.14. Мельник А.Б. Андрагогічні засади підготовки магістрів з освітніх наук.....	48
1.15. Нагорняк С.В. Особливості застосування коуч-технологій в освіті дорослих.....	52
1.16. Nemlii Liudmyla. Challenges of online education.....	55
1.17. Піддячий В.М. Розвиток гнучких навичок фахівців.....	58

1.18.	Радомський І.П. Актуальні напрями розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів вищої освіти непедагогічного профілю.....	60
1.19.	Ремньова А. Г. Формування професійної компетентності майбутніх андрагогів засобами педагогічних дисциплін.....	63
1.20.	Самко А.М. Мотивація професійного вдосконалення педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: ключові аспекти.....	66
1.21.	Соловей М.І., Соловей Л.С. Using labster virtual laboratories in adult education.....	69
1.22.	Тименко В.В. Педагогічний і спортивний коучинг у професійній підготовці тренерів футболу.....	71
1.23.	Фрицюк В.А. Безперервний професійний саморозвиток вчителя в контексті його професіоналізації.....	73
1.24.	Харевич І.І. Акредитація богослов'я як науки в Україні: перспективи розвитку і виклики.....	77
1.25.	Ганаба С.О. Особливості спілкування в освіті як проектна рамка розвитку соціальної інтеграції та злагоди.....	81

Секція 2. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

2.1.	Хомич Л.О. Актуальні проблеми змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя.....	84
2.2.	Сотська Г.І. Цифровізація мистецько-педагогічної освіти України.....	87
2.3.	Mazurek Emilia, Kupis Karolina Biographical learning in the crisis situation – challenges for the adults' teacher.....	90
2.4.	Вовк М.П. Практика у підготовці майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки: види, кількісні і якісні зміни.....	93
2.5.	Щербак О.І. Педагогічна дія – шлях до добротворення.....	97
2.6.	Петренко Л.М. Цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти: інструменти діагностування.....	101
2.7.	Білоус О.І. Розвиток «м'яких» навичок як умова відповідності сучасного вчителя світовим тенденціям.....	105
2.8.	Головченко М.В. Медіаосвітнє середовище сучасного закладу фахової передвищої освіти.....	108
2.9.	Гордійчук Н. Особливості роботи закладу освіти в умовах воєнного стану.....	111
2.10.	Грищенко Ю.В. Організація педагогічної практики у закладах вищої педагогічної освіти для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».....	114
2.11.	Гуменюк Н.Я. Дослідження резильєнтності викладачів закладів вищої освіти до діяльності в умовах воєнного часу.....	117

2.12.	Дубровіна І.В. Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів.....	119
2.13.	Ковальчук Е.М. Філософія серця і добра.....	123
2.14.	Козубцов І.М. Методика викладання окремих навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти в умовах воєнного часу.....	126
2.15.	Кришінець-Андялошій К.О. Особливості організації підвищення кваліфікації вчителів в умовах закладу загальної середньої освіти.....	130
2.16.	Кучерявий О.Г. Напрями оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО в умовах її цифровізації та у вимірах потреб повоєнного періоду.....	133
2.17.	Кушнір А.О. Педагогічна творчість в умовах воєнного часу.....	135
2.18.	Ошнєк О. А. Активізація пізнавального інтересу учнів на уроках географії: з досвіду використання інтерактивних технологій навчання.....	137
2.19.	Соломаха С.О. Теоретичне та практичне узагальнення змісту організації та проведення фахових практик викладачами на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти.....	141
2.20.	Тринус О.В. Впровадження змішаного навчання в закладах вищої освіти.....	143
2.21.	Філіпчук Н.О. Василь Кричевський: життя і творчість.....	146

Секція 3. ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У ПОДОЛАННІ ВИКЛИКІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

3.1.	Авшенюк Н.М. Якісний вчитель: інноваційні практики підготовки в зарубіжних країнах.....	151
3.2.	Постригач Н.О. Сучасні проблеми забезпечення якості програм педагогічної освіти в Україні: із досвіду Туреччини.....	153
3.3.	Товканець Г.В. Компетентнісні засади розвитку особистості в початковій освіті Чехії та Словаччини.....	156
3.4.	Товканець О.С. Якість вищої освіти у забезпеченні розвитку університетів в Словенії.....	159
3.5.	Котелевський І.В. Інноваційні методи навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти: зарубіжний досвід.....	163
3.6.	Годлевська К.В. Сутність та характеристики професійної підготовки вчителів старшої школи в угорщині.....	166
3.7.	Котун К.В. Фінська національна система забезпечення якості вищої освіти.....	168

Секція 4. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

4.1.	Ігнатович О.М. Відновлення цілісності особистості як умови розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності.....	171
4.2.	Błeszyński Jacek , Orłowska Małgorzata. Leisure time as an element of therapy for people with disabilities in an emergency situation.....	175
4.3.	Помиткін Е.О., Федорець А.С. Емоційний стан дітей в Україні та за кордоном як предмет психологічної корекції під час війни.....	178
4.4.	Заєць І.В. Особливості професійної діагностики в умовах світових змін.....	181
4.5.	Павлик Н.В., Овсієнко С.В. Впровадження програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи в період воєнного часу.....	184
4.6.	Піонтковський-Вихватень Б.О. Роль свідомості як фактора психологічної готовності до професійної діяльності.....	188
4.7.	Радзімовська О.В. Адаптація українських учнів до нового освітнього і культурного середовища.....	190
4.8.	Терещенко Л.А., Дзюбко Л.В. Психологічні аспекти допомоги педагогам в ситуаціях психотравмуючої події.....	193

Секція 5. ДОСЛІДНИЦЬКІ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ

5.1.	Варяниця Д.В. До проблеми професійної підготовки майбутнього андрагога як організатора дозвілля дорослих.....	196
5.2.	Горбач Р.В. Шляхи формування творчої особистості майбутнього андрагога.....	199
5.3.	Силенко Ю.В., Коваленко Ю.В. Особливості реалізації компонентів професійно-педагогічної комунікації тьютора у сфері освіти дорослих.....	202

ПЕРЕДМОВА

Національно-визвольна війна Українського народу проти рф, боротьба за збереження та зміцнення своєї ідентичності продовжується. Попри жертви, втрати, трагедії маємо тримати стрій, оберігаючи цінності, які торують нашу Перемогу. Так написав академік Г.Г. Філіпчук на своїй сторінці у мережі Facebook (Філіпчук Г. Агресія московії – війна проти української ідентичності. Facebook, 9 квітня 2022. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100038612836846>).

Насправді, наше життя з 24 лютого 2022 р., життя усієї нашої Держави розділилося на «до» і «після». І у цей визначальний, скрутний, надзвичайно щемливий час для України постає питання: що саме і як саме МИ, НАУКОВЦІ, можемо зробити задля наближення, прискорення часу невідвратної ПЕРЕМОГИ?

Провідна функція науки полягає у пізнанні об'єктивного світу. Упродовж багатьох століть наука виконувала пізнавальну функцію, накопичувала факти і розкривала закономірності навколишнього світу, вивчаючи світ «таким яким він є», але не завжди ставила питання про те, «яким він має бути». Але зараз час кардинально змінився. І саме нині наша наукова діяльність, демонструючи незламний дух вітчизняних учених, незважаючи на випробування, почасти відсутність умов не лише для праці, але й просто для життя, ні на хвилину не зупиняє свій поступ.

23 березня 2023 р. відбулося пленарне засідання звітної науково-практичної конференції «Розвиток педагогічної науки і практики в умовах воєнного і повоєнного часу» Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2022 рік, в якій взяли участь 85 науковців з різних закладів освіти, наукових установ і організацій. Загальній конференції передували засідання секцій, у роботі яких взяли участь більше 300 учасників – викладачів, вчителів, науковців, студентів, магістрантів, аспірантів, представників громадських організацій, наукових установ тощо.

На пленарному засіданні виступили: Лук'янова Л.Б., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, яка висвітлила основні проблеми і здобутки педагогічної науки та розвиток міжнародної співпраці в умовах воєнного часу. Буяк Б. Б., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка представив модель сучасного педагогічного університету на прикладі розбудови Єкосистеми Smart-TNPU як приклад інтеграції розуму, освіти, науки та технологій. Про освітні проєкти Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою в умовах нових викликів доповіли Ключковська І.М., кандидат педагогічних наук, директор Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою

Національного університету «Львівська політехніка» та Горда О. М., кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». Про діяльність української діаспори в Конії (Туреччина) в умовах війни йшлося у виступі Парасей-Гочер Аліни, кандидата психологічних наук, доцента, голови Української асоціації культури, взаємодопомоги та солідарності у Конії.

Пленарне засідання завершилось синхронним підписанням меморандуму між Об'єднанням інституцій-партнерів «Педагогічна синергія» і Харківським національним педагогічним університетом імені Г. С. Сковороди Бойчуком Юрієм Дмитровичем, доктором педагогічних наук, професором, член-кореспондентом НАПН України, ректором Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Пленарному засіданню передували засідання секцій:

1. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: виклики, рішення, можливості.
2. Педагогічна освіта в умовах воєнного і повоєнного часу: виклики і перспективи.
3. Прогностичний потенціал зарубіжного досвіду у подоланні викликів забезпечення якості педагогічної освіти України.
4. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до професійної діяльності в умовах воєнного та повоєнного часу.
5. Дослідницькі рефлексії майбутніх науковців.

За результатами пленарного і секційних засідань було рекомендовано:

- реалізовувати заходи у освітній і науковій сфері відповідно до Плану відновлення України (2022): <https://recovery.gov.ua/>;
- продовжувати діяльність «Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія», створено у листопаді 2022 р. за ініціативи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України задля творчої партнерської взаємодії між науковою установою і закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних працівників з метою проведення спільних досліджень, наукових проєктів, програм та інших форм діяльності, що сприятимуть удосконаленню професійної підготовки майбутнього вчителя;
- розробити механізми державного замовлення на підготовку андрагогів (педагогічного персоналу для роботи з дорослими) у вищих закладах освіти педагогічного профілю та забезпечити їх реалізацію, сприяти розвитку системи професійної підготовки андрагогів на державному рівні;
- розробити і запровадити Національну стратегію професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в

умовах цифровізації суспільства:, спрямовану на розвиток навичок використання цифрових інструментів в онлайн та офлайн навчанні;

- започаткувати моніторингові дослідження культурно-освітніх потреб андрагогів;

- здійснювати науково-методичний, інформаційний супровід професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих;

- активізувати співпрацю з Державною службою якості, центрами професійного розвитку педагогів з метою участі у сертифікації педагогів, експертної роботи, організації заходів з метою професійного розвитку вчителів в умовах неформальної освіти;

- у співпраці закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, наукових інституцій, центрів професійного розвитку вчителя в регіонах здійснювати оновлення змісту фахової підготовки вчителя на основі україноцентричного контенту;

- укладати інноваційний супровід професійної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях;

- якісно змінювати зміст, форми і методи вивчення психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням викликів воєнного і повоєнного часу;

- впроваджувати ефективні технології, форми організації різних видів практики в умовах дистанційного і змішаного формату навчання;

- на основі зарубіжного досвіду переосмислення підходів до вивчення соціальних наук та розвиток гуманітарних цінностей у підготовці фахівців різного фаху особливу увагу приділяти вивченню соціальних наук, що дозволить громадянам добре орієнтуватися у специфіці діяльності державних інституцій, виявляти свою громадянську позицію як свідомих членів демократичного суспільства;

- сприяти утвердженню механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти у ЗВО України на основі якісних освітніх практик зарубіжжя.

Лук'янова Л. Б., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,

директор ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України,

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач
відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД
імені Івана Зязюна НАПН України,

Петренко Л.М., доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

Лук'янова Л.Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА: РОЗВИТОК МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасна війна великою мірою є змаганням технологій. Використання у бойових діях новітніх розробок українських й зарубіжних учених та інженерів дозволяють ефективно вражати ворога.

Отже, наука вплинула на війну. А як вплинула сама війна на вітчизняну науку? За інформацією МОН, станом на 21 лютого 2023 р. унаслідок російської агресії в Україні пошкоджено 3 128 закладів освіти, серед яких 1 489 шкіл, 885 дитячих садочків, 517 будівель закладів вищої освіти, 441 заклад – вщент зруйновано. Найбільше освітня інфраструктура постраждала в Харківській (34%), Донецькій (18%) та Луганській (11%) областях. Загальна сума збитків становить \$8,8 мільярда (МОН закликає..., 2023). Війна росії проти України вплинула на 1,5 мільйони молоді та понад 70 тисяч іноземних студентів, які навчалися в Україні до 24 лютого 2023 р.

Повномасштабне вторгнення стало важким випробуванням і для української науки. За даними МОН, на початок 2023 р. від обстрілів росіян постраждав 91 науково-дослідний заклад та заклад вищої освіти, чотири з них повністю знищені. Практично повністю припинилося науково-освітнє життя на Донеччині та Луганщині, що перебувають у зоні бойових дій.

Багато науковців, рятуючись від війни, були вимушені евакуюватися в інші регіони України або виїхати за кордон. Зараз за межами України перебувають близько 6000 науковців. Згідно з нещодавнім опитуванням серед науковців, проведеним у рамках проекту UA Science Reload, матеріальний стан погіршився у 83,8% вчених. Через війну українські науковці втратили роботу, частину зарплати, кошти на проекти (Самагіна, 2023).

У перші тижні вторгнення вимушено велика кількість науковців опинилися за кордоном. Частина з них повернулася влітку, але частині й повертатися було нікуди – їхні оселі знищено, а установи – пошкоджено чи окуповано ворогом. За оцінками, не менше 10% активних науковців, що працювали до 24 лютого 2022 р., назад в Україну вже не повернуться. Причому ця цифра може виявитися в кінцевому підсумку й суттєво вищою (Стріха, 2023).

Проте слід підкреслити, від самого початку війни наука України отримувала моральну й фінансову підтримку від багатьох зарубіжних

наукових спільнот та міжнародних наукових організацій. Практично не припинялася міжнародна співпраця.

Першими підтримали українських науковців зарубіжні вищі заклади освіти. Так, у лютому-березні 2022 р. зарубіжні університети запропонували продовжити навчання українських студентів та надали можливість працювати українським викладачам і науковцям. З'явилися також програми допомоги українським науковцям, засновані з ініціативи української наукової діаспори. Наприклад, «Вчені для вчених» – спеціальна програма допомоги дослідникам, які постраждали від війни в Україні.

У березні 2022 р. Національна академія наук США (NAS) і Польська академія наук (PAN) запровадили програму підтримки українських учених. Зокрема було розпочато 3-місячні дослідницькі візити в Інститути PAN. Наразі у проектах підтримки можуть брати участь учені, які не виїздили з України. Так, у січні 2023 р. Фонд Саймонса (Нью-Йорк), який підтримує дослідження в галузі математики та фундаментальних наук, оголосив про фінансування для 405 науковців в Україні. Йдеться про щомісячні стипендії, гранти, виплати, мета яких допомогти українським науковцям.

Крім того, 9 квітня 2023 р. Європейська комісія ухвалила оновлену річну робочу програму Erasmus+ на 2023 рік. Один із фокусів програми – сприяння освітній діяльності та інтеграції українських біженців за кордоном та підтримка організації, студентів і викладачів в Україні (Erasmus+ EU programme, 2023).

Університети, наукові фонди та академії наук Австрії, Чехії, Ізраїлю, Фінляндії оголосили конкурси для дослідників і молодих вчених з України, щоб в умовах війни допомогти продовжувати дослідження (Конкурси для дослідників і молодих вчених, 2022).

Назвемо тільки деякі з них:

- Чеська академія наук (CAS) оголосила конкурс дослідників та аспірантів з України за новою програмою «Дослідники під ризиком»;
- Чеський науковий фонд (GACR) – незалежна громадська організація, яка підтримує фундаментальні дослідження в усіх галузях науки за рахунок державних коштів;
- Австрійська академія наук провела Конкурс українських дослідників у рамках своєї програми академічної мобільності «Спільні досягнення в галузі науки та гуманітарних наук» (JESH);
- Уряд штату Парана за підтримки фонду Араукарія та Головного управління науки, техніки та вищої освіти (SETI) Бразилії відкриває Програму інтеграції українських вчених;
- Шведська королівська академія наук оголосила про стипендії для українських вчених для проведення досліджень у Швеції;
- Університет м. Хайфа запропонував однорічну стипендію в Хайфському центрі німецьких та європейських досліджень для вчених з України з науковим досвідом у галузі суспільствознавства чи права.

Українські науковці можуть продовжити наукову та академічну роботу на базі польських університетів. Для цього не потрібний дозвіл Управління праці – достатньо звернутись із заявою до обраного університету чи науково-дослідного інституту.

Окрім того, зарубіжні держави виділяють фінансову підтримку, проживання, робочі місця для українських науковців. Наприклад, установи Угорської дослідницької мережі Лоранда Етвеша (Eötvös Loránd Research Network) пропонують підтримку для українських науковців, які опинилися на території Угорщини. Підтримка включає поселення, стипендії і робочі місця в установах мережі. Болгарські університети та дослідницькі організації об'єдналися, щоб запропонувати підтримку переміщеним дослідникам, викладачам університетів та їхнім родинам. Угорська академія наук пропонує гранти від 3 до 6 місяців з наданням житла для роботи в інститутах Угорщини. Міністерство вищої освіти досліджень та інновацій Франції виділило додаткові кошти для французьких наукових центрів, які готові прийняти українських біженців з дослідницької сфери, в рамках програми «Pause».

Отже, незважаючи на складні матеріально-технічні умови, психологічні стреси, міжнародна співпраця не припинялася під час війни.

Продемонструвати цю співпрацю можна на трьох рівнях:

1. Міжнародному.
2. Міждержавному.
3. Міжінституційному.

Наведемо приклади такої співпраці на різних рівнях.

Понад 2 500 науковців із багатьох країн світу разом із партнерами Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Ягеллонським університетом, Краків, Польща (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska) та Литовським інститутом культурних досліджень, Вільнюс, Литва (Lietuvos kultūros tyrimų institutas, Vilnius, Litwa) висловили одностайну підтримку України й підписали декларацію. У змісті декларації зазначено, що сьогодні Україна стала жертвою найбільшої агресії в європейській історії після закінчення Другої світової війни. Російська Федерація після низки ворожих дій, у тому числі анексії частини території України, бомбить цілі по всій країні та вводить свої війська в Україну. Цим Російська Федерація порушує основні принципи державного права та міжнародні закони, порушуючи мир, який будувався поколіннями, і занурюючи Європу в кривавий конфлікт (Науковці Польщі, Литви та всього світу разом з Україною, 2022).

- 1) Фонд Костюшка пропонує грантову програму [“Freedom starts with your mind”](#) для науковців з України, які в результаті вторгнення Росії в Україну опинились в Польщі.
- 2) Польська академія наук у співпраці з США розпочали програму підтримки українських науковців, в рамках якої науковці з України зі ступенем доктора (PhD), що на 24.02.2022 р. були штатними працівниками українського закладу вищої освіти або установи НАН

України, можуть отримати фінансову підтримку тривалістю до 3 місяців з можливістю продовження до 6 місяців (за умови наявності коштів).

- 3) 51 науковець з України – переможці конкурсу проводитимуть дослідження у 38 університетах та інших наукових підрозділах Польщі. Більшість науковців працюватиме у Варшаві, Кракові, Вроцлаві та Любліні та інших дослідницьких центрах.

Не менш цікаві приклади міжнародної співпраці на інституціональному рівні.

Лабораторія віртуальної реальності та психофізіології Інституту психології Польської академії наук разом із Інститутом соціальної та політичної психології НАНП України проводили «Дослідження соціальних контактів масової міграції», мета якого полягає у вивченні процесів спілкування в приватних і професійних цілях та вплив цих контактів на людину.

ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України підписав угоду про співпрацю з установою Дослідницька Мережа Лукашевич – Інститут технології експлуатації, метою є використання досвіду, потенціалу та на користь досягнень обох країн. Започатковано дослідження, яке за підтримки департаменту освіти м. Варшави здійснюють науковці двох установ НАПН – ІПООД імені Івана Зязюна та Інститут цифровізації освіти. Опитування спрямовано на виявлення проблем та потреб, а також на сприяння професійної та соціальної адаптації до нових умов проживання українських учителів і педагогічних працівників, які перебувають наразі за межами України.

Отже, 24 лютого 2022 р. українські вчені, разом із усією державою, опинилися у страшних реаліях великої війни, яка ще, на жаль триває. Й тільки після її завершення можна буде чітко уявити втрати нашої дослідницької системи. Слід відзначити, що увесь час, поки йде війна, українські вчені активно працюють на Перемогу. Водночас можна констатувати, що міжнародна наукова спільнота також доклала багато зусиль для підтримки української науки та українських вчених.

Список використаних джерел:

- МОН закликає столичні школи перейти на онлайн-навчання 22–24 лютого (2023). URL: https://www.zhitomir.info/news_212538.html
- Науковці Польщі, Литви та всього світу разом з Україною (2022). URL: <http://www.nbuv.gov.ua/node/5870>
- Самагіна, А. (2023). Майбутнє думки: як українську науку підтримують під час війни/ URL: <https://rubryka.com/article/science-support-in-ukraine/>
- Стріха, М. (2023). Українська наука: виклики війни потребують відповідей <https://svit.kpi.ua/2022/11/15/>
- Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport (2023) URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/2023-annual-work->

programme-erasmus-the-union-programme-for-education-training-
youth-and-sport

Конкурси для дослідників і молодих вчених з України (2022). URL:
<https://knute.edu.ua/blog/read/?pid=43884&uk>

Секція 1. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ВИКЛИКИ, РІШЕННЯ, МОЖЛИВОСТІ

Аніщенко О.В.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-6145-2321>

ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІВ (ІНІЦІАТИВИ ВІДДІЛУ АНДРАГОГІКИ ІПООД ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ)

Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих передбачає безперевний професійний розвиток андрагогів. Власне безперевний професійний розвиток як складник освіти дорослих (Проект Закону, 2022) уособлює постійне навчання дорослих осіб, удосконалення їх загальних (ключових) і професійних компетентностей, що триває упродовж життя. На наше переконання, проблема професіоналізації андрагогів безпосередньо пов'язана з інноваціями у сфері освіти дорослих.

Інновації уособлюють процес «творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій» (Дубасенюк, 2014). Прикметно, що інновації можна розглядати як ретельно розроблені та сплановані ініціативи, що чітко виокремлюються з «рутинної діяльності» у контексті «виходу за рамки» традиційної практики як «результат ... надзвичайно творчої дії якоїсь особи або осіб, спеціально залучених до розробки інновацій» (Mauch, Werner, Ed.; Papen, Uta, Ed., 1997, p. 22). Як свідчать результати досліджень зарубіжних науковців, інноваційні стратегії впроваджуються поряд із традиційними, а інноваціями є не лише «видатні» розробки, а й ті, що передбачають «невеликі зміни», які, на перший погляд, не дуже відрізняються від попередніх стратегій. На основі здійсненого порівняльного аналізу науковцями (Mauch, Werner, Ed.; Papen, Uta, Ed., 1997, p. 22) переконливо обґрунтовано логічність двох підходів до тлумачення інновації: перший охоплює більш «елітарне» розуміння інновації та зосереджується на її продукті або результаті, а другий передбачає розгляд інноваційності як невід'ємної характеристики всієї освітньої діяльності, а інновацій – як складника більш-менш системної практики.

Нам імпонують умовиводи О. Дубасенюк (2014) про те, що сутнісною ознакою інновацій є їхня здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності андрагогів, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у закладі освіти, громаді, регіоні, а власне

«джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей», що супроводжується відповідною апробацією у форматах педагогічного експерименту або пілотування (пілотного впровадження).

Важливо підкреслити, що одним із актуалітетів професіоналізації освіти дорослих є розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти. Значну роботу за означеним напрямом здійснює відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. У рамках виконання фундаментального наукового дослідження «Теорія і практика професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих» (РК № 0120U100229; 2020 – 2022 рр.) науковцями (Л. Лук'яною, О. Аніщенко, О. Баніт, Т. Калюжною, О. Коваленко, В. Піддячим, І. Радомським, А. Самко, Т. Котирло) здійснюється діяльність інноваційного спрямування з розвитку андрагогічної компетентності науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів вищої і післядипломної освіти, наукових працівників науково-дослідних установ НАПН України. Привернемо увагу до основних аспектів інноваційної практико орієнтованої діяльності науковців.

На *теоретичному рівні* виконання означеного наукового дослідження розроблено інновації-умови (створення освітнього середовища, що вирізняється андрагогічною зорієнтованістю змісту навчання, мотивує до розвитку корпоративних стратегічних орієнтацій в освіті та навчанні, оволодіння й впровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій і методик навчання тощо), інновації-продукти (освітні, діагностичні), обґрунтовано організаційні інновації (корпоративне навчання андрагогічного спрямування; мережа центрів андрагогічної майстерності викладачів тощо). Означені інновації мають як прямий (безпосередній), так і непрямий (опосередкований) вплив на розвиток андрагогічно орієнтованої освітньої практики у закладах формальної і неформальної освіти дорослих.

На *практичному рівні* виконання наукового дослідження розроблено та апробовано авторські анкети для діагностики рівнів сформованості андрагогічної компетентності цільової групи. Здійснене анкетування зокрема дозволило виявити проблеми, пов'язані з недостатністю обізнаності цільової групи щодо специфіки здійснення та оцінювання андрагогічно орієнтованої професійної діяльності, недостатнім рівнем сформованості відповідних умінь і навичок; зміщенням акцентів – з площини процесу набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку в педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих здатності творчо застосовувати їх у професійній діяльності, що зумовлює необхідність врахування в емпіричному дослідженні специфіки готовності цільової групи до навчання дорослих осіб. Виявлено також недостатність рівня готовності андрагогів до роботи з дорослою аудиторією, обізнаності цільової групи щодо особливостей провадження андрагогічно

орієнтованої освітньої діяльності, що зумовлено нестачею спеціальних знань з андрагогічної проблематики (щодо визначення освітніх потреб і запитів дорослих учнів; особливостей мотивації навчальної діяльності дорослих; групової динаміки тощо). Результати анкетування уможливили також висновок про недостатній рівень сформованості умінь і навичок цільової групи щодо використання технологій модерації, фасилітації, менторства (В. Піддячий); залучення аудиторії до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; мотивації дорослих до рефлексії тощо. З метою розв'язання виявлених проблем науковцями відділу андрагогіки:

- створено та організовано роботу мережі центрів андрагогічної майстерності (ЦАМ) педагогічних і науково-педагогічних працівників (ініціатива автора) на базі наукової установи, кафедр закладу вищої освіти й закладу післядипломної педагогічної освіти у складі трьох центрів: ЦАМ відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України (консультант – О. Аніщенко; координатор – І. Радомський), ЦАМ, утвореного спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (координатори – О. Акімова, О. Аніщенко); ЦАМ, утвореного спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (координатори – Т. Калюжна, С. Пономаревський);

- апробовано авторські тренінги, упроваджено окремі модулі тренінгових програм з розвитку професійної компетентності андрагогів (зокрема, андрагогічної як її складової);

- розроблено та впроваджено програми підвищення кваліфікації: «Професійна компетентність андрагога» (О. Аніщенко), «Модернізація сучасної педагогічної освіти» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти (О. Баніт, І. Радомський); апробовано окремі модулі навчальної програми «Тренінг як інструмент професійного розвитку андрагога» для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (А. Самко);

- започатковано флеш-курс підвищення кваліфікації «Освіта дорослих у теорії та практиці» з тематичним блоком з професіоналізації андрагога (30 год., дистанційно) для партнерів з експериментальних закладів освіти у рамках ініціативи «Кластер корпоративного навчання» Центру андрагогічної майстерності відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України (ініціатива автора);

- зреалізовано освітню ініціативу щодо створення віртуальних проектних команд у цільовій групі на основі виявлених напрямів формування команд (управлінська, робоча, віртуальні) (О. Баніт), представники яких навчалися за тренінговою програмою з розвитку

андрагогічної компетентності;

- організовано та проведено тематичні вебіари, круглі столи тощо, здійснено консультування щодо здійснення наукових досліджень з проблем освіти дорослих, розвитку андрагогічної компетентності педагогів;

- розроблено та впроваджено презентаційні матеріали доповідей на наукових практико орієнтованих заходах, 9 відеороликів з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих тощо;

- створено та апробовано науково-методичне забезпечення професіоналізації андрагогів (у складі монографії «Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект», «Концепції підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими», посібника «Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів» методичних рекомендацій «Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів», «Професійна компетентність андрагога», анотованого бібліографічного покажчика «Підготовка педагогічного персоналу до роботи з дорослими у закладах формальної і неформальної освіти») (Аніщенко, Баніт, Калюжна, Коваленко, Піддячий, & Самко, 2022; Заключний науковий звіт, 2022).

Упровадження означених вище та інших інновацій, запропонованих науковцями відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, сприяло: підвищенню рівня сформованості андрагогічної компетентності як складової професійної компетентності цільової групи (на рівні теоретичної і практичної готовності до роботи з дорослими); удосконаленню андрагогічної майстерності, посиленню мотивації цільової групи до роботи з дорослими; активізації корпоративної освіти і навчання педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих; посиленню мотивації педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників щодо: навчання впродовж життя, здійснення андрагогічно орієнтованої професійної діяльності у сфері освіти дорослих (освітньої, культурно-просвітницької, організаційної тощо); удосконаленню змісту й технологій навчання, спрямованих на професійне зростання цільової групи; розвитку громадянської активності андрагогів тощо.

Отже, можемо стверджувати, що у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти важливу роль відіграють інновації – напрацювання теоретичного й практичного спрямування, що сприяють посиленню андрагогічної зорієнтованості змісту й технологій навчання, забезпеченню зв'язку рефлексії та дії в освітньому процесі тощо.

Список використаних джерел:

Werner, Mauch, Uta Papen. (eds.). (1997). Making a difference: innovations in adult education. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

- Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Калюжна, Т.Г., Коваленко, О.Г., Піддячий, В.М., & Самко, А.М. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект [монографія]. К.: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Дубасенюк, О.А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Дубасенюк, О.А. (Ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 12-28.
- Заклучний науковий звіт. (2022). Про діяльність відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 – 2022 рр. з теми дослідження «Теорія і практика професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих» (РК № 0120U100229; наук. керівник – д. пед. н., проф. Аніщенко О.В.). Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Проект Закону про освіту дорослих. (2022, 07 лютого). URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/38978>

Norbert G. Piśula,
Prof. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

UCZESTNICTWO OSÓB STARSZYCH W ŻYCIU SPOŁECZNYM IMPLIKACJE DO EDUKACJI I POLITYKI SPOŁECZNEJ

Edukacja przez całe życie w odniesieniu do osób starszych doskonale wpisuje się w model aktywnego życia, funkcjonowania oraz adaptacji w zmieniającym się świecie. Postrzeganie jej w kategoriach całościowej aktywności, ukierunkowane jest na ukształtowanie człowieka wyróżniającego się dynamicznym podejściem do życia i kultury, nastawionego na doskonalenie siebie oraz zmianę dla dobra społeczeństwa. Edukacja do aktywności całościowej oraz całościowa edukacja współcześnie stają się polem działań dla i na rzecz starości w odniesieniu do zaspokojenia potrzeb osób starszych, w tym szczególnie potrzeb edukacyjnych, afiliacyjnych i społecznych.

Cechą charakterystyczną współczesnego świata są wciąż rosnące wymagania wobec ludzi, a dostęp do wiedzy, możliwość i chęć edukacji przez całe życie są wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego. Edukacja staje się więc procesem permanentnym i dokonuje się zarówno w instytucjach zorganizowanych (w tym edukacji permanentnej), jak i w ramach tzw. edukacji równoległej, obejmujących swymi oddziaływaniami osoby w każdym okresie rozwojowym, a więc i seniorów. Edukacja człowieka na każdym etapie życia i rozwoju jest wartością, która pozwala człowiekowi na wykorzystanie indywidualnego potencjału i aktywny udział w życiu społecznym. Należy zważyć, że w starości można wciąż odkrywać nowe zainteresowania, uzdolnienia, rozwijać je, jak i realizować pragnienia dotychczas niespełnione,

reorganizować i redefiniować swoje życie, realizować nowe cele i plany życiowe.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu latach, gdzie zauważalny jest zdecydowany postęp w wielu dziedzinach życia, uwidoczniła się również potrzeba edukacji osób starszych. Chodzi tutaj nie tylko o kształcenie, poszerzanie wiedzy, ale przede wszystkim - o umożliwienie sprawnego funkcjonowania ich w otaczającym świecie, w tym również społecznym. Aby rozwijać ich potencjał, możliwości, można wykorzystać ilość czasu wolnego, którym dysponują. Potencjał zaś najefektywniej można uaktywniać i wykorzystać poprzez edukację. Ważne jest uświadomienie, jakie wartości dla seniorów z niej wypływają, wśród których wyróżnić należy:

- wpływ na aktywne starzenie się;
- ułatwianie adaptacji do zmieniającego się świata ;
- ▶ pomoc w zachowaniu niezależności;
- ▶ zwiększanie świadomości i wiedzy;
- ▶ pomoc w obalaniu mitów i obaw, a także w odkrywaniu prawdy;
- ▶ poszerzanie umiejętności zarządzania sobą i własnym życiem;
- ▶ pomoc w organizacji czasu wolnego;
- ▶ nadawanie sensu życiu oraz uświadamianie jego wartości.

Aby osiągnąć tę aktywność można wykorzystać dwie drogi aktywności edukacyjnej seniorów:

I. Ukazanie seniorom i całemu społeczeństwu prawdziwych problemów ludzi starszych oraz pokazanie ich możliwości, praw, a równocześnie przełamanie stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie.

II. Przygotowywanie do godnego przeżywania starości.

Zatem należy wskazać, jakie są najistotniejsze zadania w zakresie edukacji osób starszych:

- ▶ Rekonstrukcja wiedzy w zakresie społecznego funkcjonowania osób starszych w świecie.
- ▶ Odkrywanie i realizacja społecznego potencjału osób starszych oraz stwarzanie warunków jego rozwoju.
- ▶ Pobudzanie i ukierunkowywanie społecznego i obywatelskiego funkcjonowania w różnych jego obszarach.
- ▶ Motywowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym.
- ▶ Inspirowanie, pobudzanie i wspieranie inicjatyw społecznych i obywatelskich od fazy koncepcji, aż po realizację.
- ▶ Motywowanie do świadomego i celowego planowania życia, działań i własnego rozwoju.
- ▶ Aktywizowanie do udziału w sytuacjach społecznych.
- ▶ Wspieranie w nawiązywaniu relacji międzyosobowych i utrzymywaniu tych relacji.
- ▶ Motywowanie do wzajemności, jako wartości nadającej sens i wartość życia.
- ▶ Wspieranie w organizowaniu doświadczeń społecznych i innych, które czynią życie seniorów użytecznym.

► Zachęcanie do korzystania z oferty kulturalnej skierowanej do osób starszych.

Aktywność edukacyjna i społeczna osób starszych, uobecniająca się także w udziale w życiu społecznym, są dla seniorów priorytetowe. Pozwalają im rozumieć zmiany społeczne, kulturowe, technologiczne zachodzące we zmieniającym się świecie. Ponadto umożliwiają życie w świecie zmiany i przygotowują do adaptacji do zmiany. Są więc koniecznym elementem życia osób starszych i czynnikiem warunkującym potwierdzenie ich sensu istnienia.

Rojek Marcin,

*PhD in social sciences in the field of pedagogy, assistant professor
University of Lodz, Faculty of Educational Sciences
<https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>*

ADULT LEARNING FUNCTIONS IN THE HYBRID WORK– EXCERPT OF RESEARCH RESULTS

The history of the hybrid work dates back to the 1960s, but its scale has significantly expanded during the SARS-CoV-2/COVID-19 pandemic. The organizational solutions developed at that time in the hybrid work allowed this model to be permanently implemented in various sectors of the economy. Despite the end of the pandemic, the hybrid work is currently used in crisis situations other than the pandemic, such as wars, earthquakes and other natural disasters that prevent physical movement, and in the energy crises requiring the implementation of all possible savings, including restrictions on movement to a minimum. The hybrid work is therefore becoming a global and irrevocable phenomenon, which allows us to assume with high probability that the international trend of andragogical research on the issues will grow.

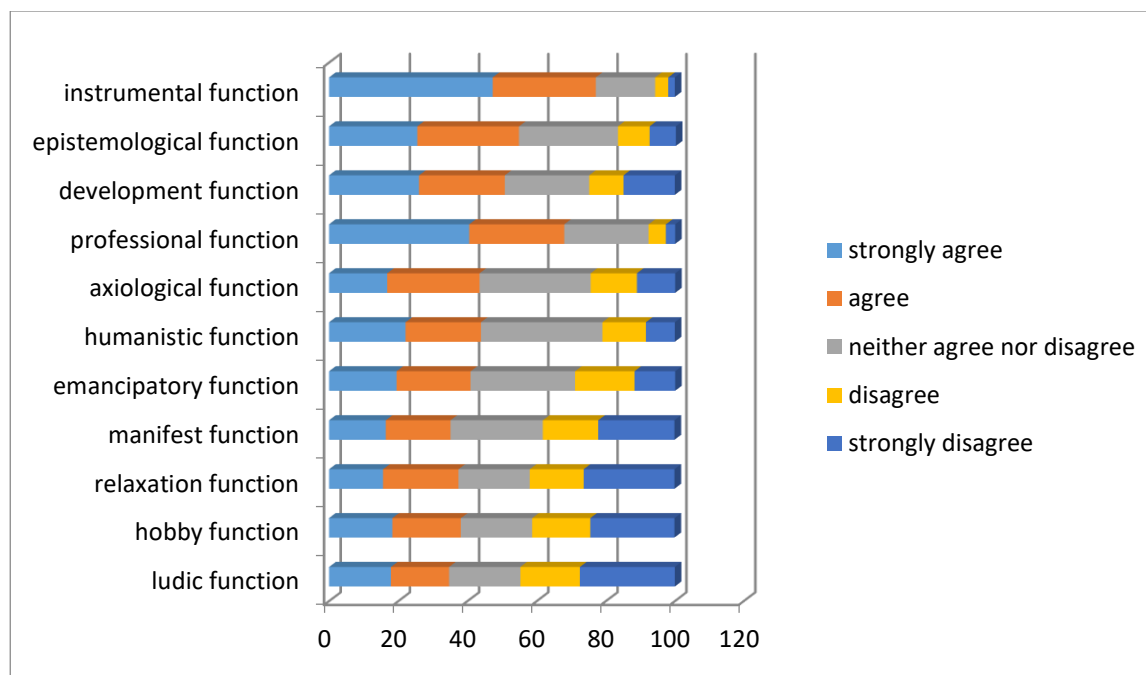
However, previous andragogical research on the educational meaning of work has been conducted on the example of its traditional (stationary) model. It is not known whether and to what extent the results of previous research on the educational significance of stationary work can be applied to the hybrid work, which has such specificities as working time flexibility, irregular contact with the employer, supervisor and team, isolation from co-workers, partial transfer of employee interactions to the virtual world, reducing the importance of the place of work with a simultaneous increase in the importance of its effects, and overlapping of the professional and private spheres.

The study adopted the division of adult learning functions according to Elżbieta Dubas (2005, p. 32-33) with slight modifications taking into account the context of the workplace. These functions are as follows: (1) *instrumental function* – learning as a remedy, an instrument, a practical tool to solve difficulties and challenges; (2) *epistemological function* – learning as cognition of the surrounding reality and self-knowledge; (3) *development function* – the possibility of self-development of a learner and the development of people with

whom he is related; (4) *professional function* – learning as the development of learner skills and competences necessary for more efficient performance of duties in a life and profession, promotion and good professional position; (5) *axiological function* – learning as a value and a need for life (also professional), which allows learner to meet educational needs, increase the level of professional satisfaction and perceive life as valuable; (6) *humanistic function* – learning is the way to "fullness", it allows people to be more and more perfect by achieving life and professional goals; (7) *emancipatory function* – learning allows to gain a greater sense of freedom, self-determination, builds subjectivity and dignity; (8) *manifestation function* – learning as an important element manifesting the life and professional activity of an adult and a lifestyle based on cognitive passion; (9) *relaxation function* – learning means rest, relaxation time, renewal of mental and spiritual strength, detachment from everyday life, gaining distance from it, which makes it possible to undertake subsequent professional tasks with new enthusiasm; (10) *hobbyist function* – learning is an activity that reflects and fulfills the interests of an adult; (11) *ludic function* – learning is a way of making time more pleasant, which for various reasons (illness, unemployment, retirement) a person may have excess.

The survey was conducted from the beginning of October 2022 to the end of January 2023 on a group of 262 employees working in the hybrid model. The study was preceded by a test of reliability and validity of the survey questionnaire (Rojek, 2022a; Rojek 2022b).

Figure 1. Distribution of answers to the question about the learning function in the hybrid model of work



Source: own study

The research results show that adult learning in the hybrid model of work has primarily an *instrumental function*. For this function, 47.3% of respondents marked the answer *strongly agree* and 29.8% *agree*. 17.2% marked *neither agree or disagree*, and only 3.8% *disagree* and 1.9% *strongly disagree*. Such a distribution of answers proves not only the utilitarian importance of employee learning, but also the fact that this learning is incidental, unplanned and triggered by a professional needs and challenges.

In second place in terms of consent and acceptance expressed by the respondents was the *professional function* (40.5% – *strongly agree*, 27.5 – *agree*, 24.4 – *neither agree or disagree*, 5% m – *disagree* and 2.7 – *strongly disagree*. Learning is understood in this function as developing skills and competences necessary to perform duties more and more efficiently in a life or professional position, to obtain a promotion, a good professional and financial position. These answers again point to the utilitarian nature of learning.

The smallest importance was attributed by the respondents to the *manifest function*, *relaxation function*, *hobby function* and *ludic function*. Asking employees for their opinion on these functions in the work context seems unjustified, however, hybrid work is something more than a matter of employment. It becomes a way of everyday functioning, combining the professional and private dimensions. In hybrid work, the experience of employees is definitely broadened and complicated, so it is reasonable to check these functions as well.

More findings from this project will be published soon in a series of articles. However, it is interesting from the perspective of further andragogical research how adults learning in hybrid work translates into professional development and whether employees really learn only "out of necessity". Perhaps by focusing their attention on professional activities, they learn unconsciously and do not interpret it as learning. It seems that a qualitative approach will be more useful in answering these doubts.

Bibliography:

- Dubas, E. (2005). Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka. Podgórny, M. (Red.). *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rojek, M. (2022). Ocena trafności kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 118, nr 3, s.147-161.
- Rojek, M. (2022a). Ocena rzetelności kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 119, nr 4, (w druku).

Ryszard BERA,
*Prof. dr hab. Uniwersytet Marii
Curie Skłodowskiej W Lublinie*

MŁODZIEŻ WOBEC WSPÓŁCZESNYCH ZAGROŻEŃ W ŻYCIU SPOŁECZNYM. WYZWANIA DLA EDUKACJI

Bezpieczeństwo człowieka jest jego najważniejszą potrzebą i wartością dlatego stanowi cel działania różnych podmiotów w życiu społecznym. Z jednej strony towarzyszy człowiekowi stałe poczucie zagrożenia, zarówno to realne, jak i wyimaginowane, z drugiej dążenie do bezpiecznego środowiska życia.

Problematyka bezpieczeństwa ma wymiar obiektywny, wynikający ze współczesnych zagrożeń w życiu społecznym, jak i subiektywny stanowiący indywidualne poczucie bezpieczeństwa jednostki, będące reakcją na otaczającą rzeczywistość. Stanowi także praktyczne działania podejmowane przez wyspecjalizowane instytucje państwowe oraz liczne podmioty społeczne (organizacje pozarządowe, kościoły, stowarzyszenia, fundacje itp.). Bezpieczeństwo jest także przedmiotem naukowych analiz i koncepcji edukacyjnych. Wartością wiodącą we wspomaganiu rozwoju człowieka powinno być zatem takie sposobienie do życia bezpiecznego i preferowanie takiego stylu życia, który zapewnia bezpieczeństwo nie tylko sobie ale i innym ludziom. W działaniach tych istotna rola polega na identyfikacji współczesnych zagrożeń, tak aby móc podejmować efektywne działania edukacyjne i profilaktyczno-wychowawcze. Kierując się tymi przesłankami Zespół Edukacji dla Bezpieczeństwa przy Komitecie Nauk pedagogicznych PAN, którego pracą miałem przyjemność kierować przeprowadził w latach 2018-2019 badania dotyczących identyfikacji i oceny współczesnych zagrożeń w życiu społecznym przez młodzież szkolną i akademicką. Wyłoniono siedem obszarów zagrożeń dotyczących: pokoju i bezpieczeństwa publicznego, występowania zjawisk patologicznych, zagrożeń w cyberprzestrzeni, wykluczenia społecznego, zagrożeń w funkcjonowaniu rodziny i zdrowia oraz kreowania własnej kariery zawodowej. Odpowiednio do tych problemów powołano podzespoły badawcze spośród pracowników naukowych z różnych ośrodków akademickich w kraju.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego realizowanego techniką ankietową. Ogółem badaniami objęto we wszystkich podzespołach 9 198 osób, w tym 4737 uczniów klas maturalnych i 4461 studentów ostatniego roku studiów drugiego stopnia. Chodziło o określenie roli edukacji w procesie kształtowania świadomości w zakresie subiektywnego poczucia bezpieczeństwa młodzieży.

Uzyskane dane wskazują jednoznacznie, że bezpieczeństwo zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym stanowi dla badanych uczniów i studentów podstawową potrzebę. W jej przekonaniu zapewnia ono zachowanie i doskonalenie takich wartości jak: życie, zdrowie, wolność,

suwerenność i dobra materialne. Utożsamiane jest niemal powszechnie z poczuciem stabilności, pewności i przewidywalności oraz ze stanem dającym poczucie pewności istnienia i gwarancję jego zachowania, a także z brakiem zagrożeń. Okazuje się, że dla młodych ludzi najważniejszymi wartościami życiowymi są: rodzina, zdrowie, miłość, bezpieczeństwo oraz wolność. Średnie pozycje w hierarchii zajmują takie wartości jak: relacje z ludźmi, sprawiedliwość, nauka, równość oraz dobra materialne, a najmniej ważne wartości stanowią: dobro społeczne i religia. Jeżeli chodzi o różnice występujące między badanymi grupami, to młodzież szkolna bardziej ceni miłość, relacje z ludźmi, równość i sprawiedliwość oraz wolność niż studenci. Natomiast młodzież akademicka w pierwszej kolejności wybrała naukę, rodzinę i zdrowie, a następnie bezpieczeństwo, dobra materialne, religię i dobro społeczne. Warto przy tym podkreślić, że bezpieczeństwo stanowi piątą co do znaczenia wartość w życiu młodzieży szkolnej, a trzecią – młodzieży akademickiej. Niestety dobro społeczne jest jedną z najmniej cenionych wartości.

Dominuje w pełni przekonanie, że w Polsce żyje się bezpiecznie. Bardziej tego pewni są studenci niż uczniowie. Źródłem zagrożeń w ich ocenie są przede wszystkim kwestie ekonomiczne i informatyczne, a także społeczne i socjalne. Dopiero w dalszej kolejności respondenci lokują zagrożenia militarne czy kulturowe, zdrowotne i ekologiczne. Młodzież raczej nie dostrzega zagrożeń energetycznych. Należy podkreślić, iż częściej niż co drugi badany nie widzi w chwili obecnej zagrożeń terrorystycznych dla bezpieczeństwa Polaków.

Ponad połowa badanych uczniów i studentów uważa, że NATO jest skutecznym gwarantem naszego bezpieczeństwa, ale przeciwna jest umieszczeniu na terytorium Polski broni jądrowej. W przypadku zagrożenia wojennego naszym niezawodnym sojusznikiem w ich ocenie będą Stany Zjednoczone.

Jan Sikora,
*Dr hab. assistant professor
at the Department of Work Pedagogy
and Andragogy - Institute of Pedagogy
at the Academy of Special Education
Maria Grzegorzewska in Warsaw
<https://orcid.org/0000-0003-3096-6765>*

ELITY INTELEKTUALNE W SPOŁECZEŃSTWIE ZDOMINOWANYM PRZEZ TECHNOLOGIE IT

Przedmiotem wystąpienia jest problematyka dotycząca społecznych aspektów funkcjonowania elit w społeczeństwie zdominowanym przez technologie cyfrowe. Kategorią socjologiczną na której skupiono uwagę w

podjętych rozważaniach są elity intelektualne i ich znaczenie dla zbiorowości, w której funkcjonują. Chociaż intelektualistom przypisuje się zwykle ponadprzeciętne zdolności umysłowe i osiągnięcia dotyczące pozyskania i wykorzystywania wiedzy, to współcześnie nie mają oni monopolu na prawdę i rację

W wystąpieniu zwrócono uwagę na sposób rozumienia i rolę elit intelektualnych w świecie zdominowanym przez technologie IT. Ze względu na wieloaspektowość omawianego zjawiska podkreśla się potrzebę interdyscyplinarnego ujęcia podjętej problematyki z uwzględnieniem jej psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych odniesień. Zagadnieniem wiodącym w prowadzonych rozważaniach są rzeczywiste możliwości (niemożliwości?) działania i wpływu elit na zbiorowości, w których relacje społeczne w znacznej mierze są wynikiem aktywności uczestników w sieci. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której dostęp do sieci zapewnia użytkownikom wgląd we wszelkie zasoby wiedzy i informacji, a elity, w tym elity intelektualne przestały być głównym źródłem tejże wiedzy i utraciły monopol na dominującą narrację. Jednocześnie rolę opiniotwórczą przejmują w sieci (Internecie) *influencerzy*, którzy poprzez swoje wpływy oddziałują na zgromadzoną wokół siebie społeczność i w znacznej mierze formują światopoglądy. Użytkownicy sieci muszą też uwzględniać wykorzystanie techniki cyfrowej w formie tzw. *botów*, czyli programów symulujących stany rzeczy i wykonujące pewne czynności w zastępstwie człowieka. Jak się bowiem szacuje, około 40% aktywności w sieci, to aktywność generowana przez boty. Aktualnie także większość fałszywych informacji dotyczących pandemii wywołanej covid – 19 jest produktem botów

Uzyskane wyniki badań dotyczące zaangażowania elit intelektualnych w kształtowanie postaw sprzyjających rozwiązywaniu żywotnych problemów współczesnych społeczności ludzkich wskazują, że współczesne *elity intelektualne* w ograniczonym stopniu spełniają lokowane w nich oczekiwania, a tradycyjny i utrwalony w powszechnej świadomości obraz elit musi być zweryfikowany w obliczu dokonujących się przemian wynikających z procesów globalizacji i będących ich siłą motoryczną technologii IT.

W tej sytuacji wydaje się, że tradycyjnie przypisywane elitom intelektualnym funkcje straciły obecnie na aktualności, a sposób formowania takich elit jest problemem otwartym. Rozstrzygnięcie tego problemu wymaga sformułowania na nowo oczekiwań dotyczących przedstawicieli tej kategorii społecznej w warunkach charakterystycznych dla społeczeństwa sieci.

The subject of the presentation is the issue of social aspects of the functioning of elites in a society dominated by digital technologies. The sociological category on which the attention was focused are the intellectual elites and their significance for the community. Although intellectuals are usually credited with above-average mental abilities and achievements in the acquisition and use of knowledge, today they do not have a monopoly on truth and right.

The presentation touches upon the way of understanding and the role of intellectual elites in the world dominated by IT technologies. Due to the multifaceted nature of the discussed phenomenon, there is a need for an interdisciplinary approach to the undertaken, taking into account its psychological, sociological and pedagogical references. The author refers to the actual possibilities (impossibilities?) of the elites' actions and influence on communities, in which social relations to a great extent result from the participants' activity in the network. Internet provides its users with access to all knowledge and information resources, and the elites, including intellectual ones, have ceased to be the main source of this knowledge and have lost their monopoly on the dominant narrative. At the same time, the opinion-forming role is taken over by influencers, who, impact community gathered around them and shape worldviews. Network users should also take into account bots simulating certain activities instead of humans. It is estimated that about 40% of online activity is generated by bots, including most of the fake news regarding the COVID-19 pandemic is made by bots.

The results of research on the involvement of intellectual elites in shaping attitudes aiming at solving vital problems of contemporary human societies indicate that modern intellectual elites hardly meet expectations and the traditional image of the elites, established in the general consciousness, must be verified in the face of the ongoing changes resulting from the processes of globalization and their driving force in IT technologies.

In this situation, it seems that the functions traditionally assigned to intellectual elites are no longer relevant, and the way of forming such elites is an open problem. In order to resolve this problem, it is necessary to reformulate the expectations concerning the representatives of this social category in the conditions characteristic of the network society.

Бабушко С. Р.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри туризму
Національного університету
фізичного виховання і спорту України
<https://orcid.org/0000-0001-8348-5936>*

ЦИФРОВІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Нині ми стаємо свідками того, як цифрові технології кардинально змінюють усі сфери діяльності людини. За останніми статистичними даними, у 2020 р. частка дорослих осіб, які користуються інтернетом, у деяких країнах складає майже 100%, зокрема в Об'єднаних Арабських Еміратах, Бахреїні та Катарі. 97% дорослого населення користуються інтернетом у Канаді та Норвегії. Щодо Європейських країн, то показники

загалом по країнах Євросоюзу є доволі високими. Зокрема, у категорії осіб віком від 16 до 74 років, частка інтернет-користувачів складає 88% і найвищі показники мають Люксембург та Данія. Серед густонаселених країн показники інтернет-користувачів варіюються від 25% у Пакистані до 70% у Китаї та 91% у США (Eurostat, 2022).

Не залишилася осторонь від цієї тенденції й освіта дорослих, яка також стрімко діжиталізується. Розвитку цієї тенденції в освіті дорослих сприяла пандемія COVID-19 та різні карантинні обмеження, суворе дотримання соціальної дистанції у будь-якому публічному місці, переведення трудової та освітньої діяльності в дистанційний формат. В межах діджиталізації освіти дорослих простежується ще кілька трендів, основні з яких: гейміфікація освіти дорослих, використання цифрових освітніх платформ, адаптивне навчання.

Гейміфікація (ігрофікація) розуміється як використання ігрових підходів до навчання, що істотно покращує рівень сприйняття навчального матеріалу. В освіті дорослих цей тренд набирає неабиякої популярності, що підтверджується результатами досліджень:

- 48% росту залученості;
- 72% вірять, що гейміфікація надихає їх на роботу;
- 90% осіб покращують продуктивність праці;
- 95% отримують задоволення від гри (Weichert, 2022).

Оскільки дорослі проводять більшу частину свого часу на роботі, то гра допомагає їм переключитися, відволіктися. Відтак, гра стає одним із мотивуючих чинників до навчання. Елементи гри оживляють традиційне навчання, до якого всі звикли і часто сприймають його як трудову повинність, а не як можливість професійно та особистісно розвиватися. За результатами опитувань 42% працівників сприймають традиційне навчання на робочому місці як «нудне і некорисне» (Weichert, 2022).

Іншими перевагами гейміфікації в освіті дорослих є посилення ролі комунікації. В процесі гри, зокрема під час корпоративного навчання, працівники різних структурних відділів спілкуються, ближче знайомляться один з одним що потім позитивно впливає на горизонтальні робочі зв'язки в організації. Завдяки грі уможливорюється розвиток низки інших соціальних навичок (soft skills) працівників. До прикладу: різні методи визначення переможців у грі (накопичення балів, нагорода значками, переведення на інший рівень гри тощо) демонструють, хто з працівників має якості лідера, вміє зосередитися і виконати поставлене завдання, може продумати й ефективно реалізувати свій план, щоб виграти у грі, підтримує членів своєї команди чи прагне перемоги одноосібно. Зрештою, навчання на основі гри, як і традиційне навчання, професійно розвиває працівника, результатом чого стає підвищення продуктивності та якості виконання трудових обов'язків.

Усвідомлюючи переваги гейміфікації в освіті дорослих, а саме в навчанні працівників, та використовуючи переваги діджиталізації, на ринку освітніх послуг для дорослих з'явився досить широкий вибір навчальних

платформ (LXP – learning experience platform). Завдяки їх використанню, створюється персоналізований освітній досвід для працівників, що базується та враховує їх посаду в організації та контекстуальні потреби. З метою розроблення персоналізованих рекомендацій щодо навчання LXP використовує штучний інтелект, машинне навчання та результати аналітичного аналізу поведінки працівників, внутрішні та зовнішні документи організації.

Завдяки такому інтегрованому підходу визначаються контекстуальні навчальні потреби співробітників, тобто те, що вони бажають вивчати і те, що потрібно їх компанії. Таким чином, простежується ще одна тенденція – використання цифрових освітніх платформ в освіті дорослих. Серед найбільш затребуваних і популярних LXP варто назвати 360Learning, яка допомагає командам створити культуру спільного навчання. Загалом, ця програма є, за своєю суттю, системою управління навчанням (LMS – learning management system). Однак вона має додаткові функції та інструменти, які дозволяють співробітникам, командам і менеджерам легко вносити свої ідеї та контент, ділитися інформацією, задавати запитання та надавати відгуки. Платформу використовують у 1700 компаніях для навчання працівників. Вона найкраще підходить тим, організаціям, де чисельність працівників становить понад 1000 осіб.

EdApp є безкоштовною LXP, яка надає пріоритет мобільному цифровому навчання. На цій платформі широко використовується повторення з інтервалами та push-повідомлення, щоб спонукати користувачів переглядати їхній вміст і курси, та повторно залучатися до них. Така методика допомагає посилити те, що вже вивчено та довше пам'ятати цю інформацію. Крім того, платформа містить бібліотеку безкоштовних курсів, яку можна скопіювати або відредагувати, щоб краще задовольнити освітні потреби команди. Це також дозволяє швидко та ефективно розпочати навчання команди.

На платформі активно використовуються елементи гри, зважаючи на те, що завдяки ігровим елементам дорослі запам'ятовують більший обсяг інформації, про що свідчать емпіричні дослідження. В середньому, дорослі запам'ятовують понад 70% інформації, яку вони отримали у процесі гри. А той час, як під час традиційного тренінгу цей обсяг становить всього 5%. Крім того, було підраховано, що щорічні витрати організації на традиційне навчання одного працівника складають біля 1400 доларів США, а середня вартість навчання з використанням цифрових ігрових технологій – від 31 до 68 доларів США (Kwak, 2019).

Разом із використанням ігрових елементів на цифрових освітніх платформах передбачено персоналізований підхід до їх створення. Це, в свою чергу, відображає ще один тренд в цифровій освіті дорослих – адаптивне навчання. Іншими словами, зміст має відповідати одному із засадничих принципів освіти дорослих – враховувати бажання і потреби дорослого учня.

Як випливає з назви, концепція адаптивного навчання базується на основі адаптації до індивідуальних потреб учнів шляхом пропонування індивідуального навчального матеріалу та оцінювання. Освітні платформи коригують зміст освіти та результати навчання відповідно до прогресу учня. Наприклад, штучний інтелект постійно відстежує зміни в індивідуальних характеристиках і показниках і коригують процес навчання. В основі адаптивного навчання лежать чотири складові: індивідуальні риси особистості; індивідуальна продуктивність; особистісний розвиток та коригуючі методи. В комплексі, вони спроможні забезпечити персоналізований стиль викладання та навчання.

За підрахунками, світовий ринок адаптивного навчання у 2020 р. оцінювався у 1,9 млрд. доларів США. Прогнозується його щорічне зростання на 22,7%. Таким чином, до 2025 р. він зросте до 5,3 млрд. доларів США (Adaptive learning market, 2022).

Зростання попиту на цифрове і персоналізоване навчання вже відстежується в підвищенні популярності адаптивних освітніх платформ не лише у шкільній освіті, але й освіті дорослих. Адаптивне навчання вважається одним із найкращих підходів для досягнення конструктивних результатів навчання у випадку дорослих учнів. Адже адаптивні методики дозволяють зосередитися на сильних сторонах кожного дорослого учня, та підтримати його постійну активність. Це покращує результати навчання та знижує рівень відсіву з курсів. Замість того, щоб дорослі учні пристосовувалися до традиційних методик навчання, адаптивне навчання розширює їхні можливості за допомогою цифрових інструментів та відповідно до їхніх уподобань.

До переваг адаптивного навчання дорослих можна віднести різноманітність, інклюзивність, інтерактивність, індивідуальний зворотний зв'язок, прогнозованість і передбачуваність. Це дозволяє дорослим учням або працюючим навчатися у своєму власному темпі та працювати над своїми недоліками. Загалом, це дає можливість дорослим учням набути відповідних знань і досвіду та розвиватися особистісно.

Таким чином, викладене вище дає підстави констатувати, що цифровізація освіти дорослих буде диверсифікувати види і форми навчання, а в її межах будуть простежуватися інші тренди. Цифрові тенденції в освіті дорослих не вичерпали свого ресурсного потенціалу і в майбутньому продовжуватимуть зростати.

Список використаних джерел:

- Adaptive learning market (2022). URL: <http://surl.li/gimqv>
Eurostat (2022). Key figures on the EU in the world. 2023 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Kwak, A. (2019). Game-based learning. LemonadeLXP. URL: <http://surl.li/gimqp>
Weichert, J. (2022). The power of gamification in adult learning. URL: <http://surl.li/gimqg>

Баніт О.В.,

*доктор педагогічних наук,
старший дослідник, провідний науковий співробітник
відділу андрагогіки ПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0001-9002-6439>*

КОРПОРАТИВНА ОСВІТА: НОВІ ВИКЛИКИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Корпоративна освіта є джерелом потужного інноваційного розвитку підприємств, організацій, установ завдяки накопиченню унікальних корпоративних знань, цінностей, підвищенню мотивації персоналу, прискоренню адаптації нових працівників, підготовці кадрового резерву. Упродовж останніх років корпоративна освіта в Україні розвивалася стабільно й упевнено. При створенні власних корпоративних навчальних центрів українські організації та підприємства керуються тими ж мотивами, що й закордонні – підвищувати кваліфікацію працюючого персоналу, а також виховувати нових співробітників під свої стандарти.

Практика самостійного «виращування» фахівців набувала все більшого поширення на підприємствах України. На численних тренінгах і вебінарах підприємці оволодівали знаннями, уміннями, навичками ведення бізнесу, залучення інвестицій, управління командою, відряджають співробітників на курси з продажів, консалтингу, техпідтримки тощо. Детальніше про діяльність корпоративних навчальних центрів, що функціонують на підприємствах України, йдеться у О.В. Баніт (Banit, 2022).

Їхньому розвитку сприяла благоприємна ситуація на ринку праці. Так, станом на кінець 2021 року щорічне зростання ринку праці становило 1,3% – 2,4%; середня кількість актуальних вакансій для пошуку на roboota.ua у 2021 р. становила близько 100 000 на день, кількість нових резюме, створених користувачами, була на рівні 25000-30000/день, кількість відправлених резюме – на рівні 80000/день (Ярмолюк, 2022).

Після повномасштабного вторгнення РФ в Україну з 24 лютого 2022 р. перед корпоративною освітою постали нові виклики. *По-перше*, змінився формат навчання персоналу у зв'язку з тим, що за перші два тижні війни з України виїхало понад 2,5 млн людей, а до середини 2022 року ця цифра сягнула близько 5-6 млн. Ще вісім мільйонів людей покинули свою роботу та переїхали в межах країни як внутрішньо переміщені особи. 96% компаній заявили, що в них є співробітники, які працюють з-за кордону (Дослідження ринку, 2022). З огляду на це, одним із актуальних напрямів навчання стали програми з організації роботи з командами та вибудовування внутрішньої комунікації з урахуванням того, що співробітники перебувають у різних місцях: одні працюють у гарячих точках, інші у відносній безпеці в Україні, треті – з-за кордону. Як зазначає

К. Маєвська, в комунікаціях з робітниками стало більше емпатії та людяності. «Уміння слухати, підтримувати людей, бути з ними поряд у різних емоційних станах – стають одними з найважливіших компетентностей керівника та HR-менеджера» (Маєвська, 2022). Водночас затребуваними стали курси для керівників з антикризового менеджменту, ризик-менеджменту, адаптації в кризових умовах, управління змінами, прискорення прийняття управлінських рішень тощо.

По-друге, кардинально змінилися зміст і пріоритети навчальних курсів. Виникла невідкладна потреба подбати про фізичну безпеку співробітників, охорону їхнього здоров'я. Тому надзвичайно важливими виявилися програми й курси з психологічної підтримки працівників, поліпшення їхнього ментального здоров'я, навчання інструментам саморегуляції та навичкам опору кризі. Адже від цього залежить їхня здатність якнайшвидше вийти на потрібний рівень продуктивності та якості спілкування з клієнтами.

Психологічна підтримка була і досі залишається важливою. Керівництво організацій вибирає її формат з огляду на свої можливості й особливості бізнесу. Деякі роботодавці залучають психологів, насамперед для нових співробітників, які перебували в окупації чи зоні бойових дій і пережили травмуючі події. Якщо штат великий, керівництво компанії може мати у штаті психолога для індивідуальних консультацій усіх працівників. Також компанії запускають психологічні гарячі лінії чи проводять майстер-класи з вироблення навичок роботи в стресових умовах. В інших організаціях розробляють інструкції в коміксах з порадами щодо психологічної самодопомоги (Маєвська, 2022).

Прогнози розвитку корпоративної освіти в умовах воєнного і повоєнного часу пов'язані з міжнародним стратегічним документом «План відновлення України», підготовленим і представленим Урядом України в липні 2022 року (План Відновлення України, 2022). Цей План охоплює перелік національних програм, спрямованих на підтримку та розвиток національної економіки. Документ декларує входження України до 2032 р. до ТОП-25 рейтингу країн за індексом людського капіталу Світового банку.

Для відбудови потрібні будуть фахівці різних професій. Результати опитування, проведеного експертами «Фокус» засвідчують, що найбільшим попитом користуватимуться фахівці у сфері будівництва, архітектури, медицини, психології, IT-технологій, логістики й транспорту, інтернет-торгівлі (Чайка, 2022). Підготовка й перепідготовка таких фахівців відбуватиметься переважно шляхом внутрішньофірмового навчання в корпоративних навчальних центрах тих компаній, які будуть залучені до відбудови.

Таким чином, можна підсумувати, що в умовах воєнного і повоєнного часу корпоративна освіта постала перед новими викликами, завдяки яким перейшла на новий виток розвитку. Наразі розпочинається переорієнтація корпоративної освіти на створення інноваційних програм навчання персоналу для повоєнного й післявоєнного відновлення України.

Список використаних джерел:

- Banit, O. (2022). Betriebliche Bildung in der Ukraine Aktueller Stand und Entwicklungsperspektiven. Erwachsenenbildung in der Ukraine. EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Heft 3+4 | 68, 135-138. ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953 DOI 10.3278 / EBZ1503W
- Дослідження ринку праці України (2022). URL: <https://eba.com.ua/doslidzhennya-rynku-pratsi-ukrayiny/>
- Маєвська, К. (2022). Адаптація персоналу в умовах війни. URL: <https://blog.olx.ua/29155/adaptacija-personalu-v-umovah-vijni-6-osoblivostej/>
- План відновлення України. (2022). URL: https://uploads-ssl.webflow.com/625d81ec8313622a52e2f031/62c19ac16c921fc712205f03_NRC%20Ukraine%27s%20Recovery%20Plan%20blueprint_UKR.pdf
- Чайка, О. (2022). Будувати та лікувати. ТОП-5 професій, які будуть затребувані в Україні після війни. URL: <https://focus.ua/uk/economics/514846-top-5-professiy-kotorye-budut-vostrebovany-posle-voyny>
- Ярмолюк, А. (2022). Ринок праці під час війни: як організувати HR процеси у компаніях? URL: <https://eba.com.ua/rynok-pratsi-pid-chas-vijny-yak-organizuvaty-hr-protsesy-u-kompaniyah/>

Букорос А.С.,

*аспірант Київського національного
університету технологій та дизайну*

<https://orcid.org/0009-0001-1548-6504>

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

За останні десятиліття освітня система зазнала значних трансформацій, головним каталізатором чого є розвиток інформаційного дизайну у суспільствах комунікації. Серед векторів, що визначають динаміку та спрямованість цього процесу, є зростання соціокультурної ролі сучасних медіа, які базуються на цифрових технологіях.

Цифровізація засобів масової інформації, становлення нових медіа-платформ соціальної взаємодії ініціюють необхідність побудови системи освіти, яка відповідає вимогам сьогодення. Серед багатьох факторів, актуальних в освітніх практиках, є медіа-технології. Їх роль у навчанні фахівців у різних галузях зростає, оскільки пов'язано з функціями «нові медіа», які для суб'єкта діяльності стають трансгресивними орієнтирами

конструювання реальності. До сучасних принципів нових медіа відносяться такі: інтерактивність комунікації та гейміфікація віртуальних практик.

Принципи мультимедіа реалізуються у візуальному дизайні. Поняття «візуальний дизайн» є значно ширшим за графічний дизайн та UI-дизайн (ui- design). Візуальний дизайн доповнений стратегічним баченням (антиципацією, умоглядністю мультимедійних дизайнерів) та маркетингом. Візуальний дизайн – новий напрям розвитку української креативної індустрії, у якому поєднується медіа і дизайн. Його суть полягає в тому, щоб створити красиву, естетично привабливу платформу. Гасла «наш сайт принесе вам візуальну насолоду», «покупка на нашому онлайн-сервісі буде простою та комфортною» нині трансформувалися у цілісну органічну систему візуального дизайну, де між собою мають взаємодоповнюватися кольори, форми, шрифти та фон. Візуал сторінки має допомагати бізнесу, освіті, мистецтву, культурі досягати пріоритетної мети: привабити потенційного споживача інтерфейсів і перетворити його на постійного клієнта.

У візуальному дизайні пріоритетності набуває дизайн мультимедійний, що поєднує креативні ауді, відео, анімації і досягає полі сенсорного впливу на споживачів візуальної інформації інтерфейсів. На ринку праці затребуваними є компетентні, відповідальні, конкурентоздатні фахівці, з критичним мисленням, ініціативні, креативні, соціально активні й професійно мобільні, які грамотно й свідомо використовують засоби інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Фахівець з мультимедійного дизайну інтегрує свій хист, творчість і знання в електронний твір мистецтва (Антонович, 2009).

Впровадження освітньо-професійних програм з мультимедійного дизайну у закладах вищої дизайн-освіти та з'ясування реальних умов для розвитку професійної майстерності майбутніх мультимедійних дизайнерів обумовлені вимогами ринку праці до підвищення якості підготовки кадрів і реструктуризацією установ мистецьких закладів освіти за принципом оптимізації дизайн-освіти. У сучасній дизайн-освіті необхідним є взаємодоповнення наукової, художньої і технічної творчості.

Бакалаври і магістри, що здобувають вищу освіту за освітньо-професійною програмою «Мультимедійний дизайн», покликані орієнтуватися на сучасне візуальне проєктування моделей інформаційних систем; набуті компетентностей з комп'ютерної, електронної, настільної графіки, режисури зйомок, анімації, сценічної та екранної розробок, оволодіти програмним забезпеченням з проєктних технологій; оволодіти педагогічним дизайном, що передбачено освітніми стандартами для бакалаврів і магістрів дизайну (Тименко, 2021, с. 732-733).

У процесі навчання майбутній фахівець мультимедійного дизайну покликаний продукувати оригінальні ідеї та матеріалізувати їх засобами графічного дизайну і веб-дизайну. Образно-стильові, проектно-художні, продуктивно-образні та інформаційно-комунікативні навички сучасного

мультимедійного дизайнера є невід'ємними складниками його професіоналізму, оскільки забезпечують проектно-творчі можливості самореалізації «множинного інтелекту» на ринку праці.

Отже, цифрові технології інформаційного, візуального, мультимедійного дизайну є інструментом, який активно використовується в сучасній дизайн-освіті й сприяє підвищенню її якості.

Список використаних джерел:

Антонович, Є. (2009). Проблеми теорії та методології дизайну. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 26, 21–22. URL: <http://oaji.net/articles/2014/690-1396516170.pdf>

Тименко, В.П. (2021) Педагогічний дизайн. *Енциклопедія освіти*: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер.

Войналович О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0003-3920-4898>

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Освіта дорослих – цілеспрямований процес розвитку та виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти. У розвинених країнах світу освіта дорослих розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантія громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя, як прояв відповідальності суспільства за формування людського й соціального капіталу, що відіграє винятково важливу роль у сучасному суспільстві знань, а також як унікальний соціальний інститут, здатний не тільки розвивати та примножувати людський капітал, а й впливати на майбутнє особистості, суспільства, держави. Освіта дорослих, як і система освіти, спрямована на вирішення завдань всебічного розвитку особистості, формування гармонійно розвиненої особистості, що відрізняється духовним багатством. Освіта упродовж життя може розглядатися як навчання, тривалість якого дорівнює тривалості життя людини (Лук'янова, 2019).

Освіта впродовж життя передбачає, що людям необхідно продовжувати вчитися, відновлювати своє навчання протягом усього життя, і не тільки за допомогою інформальних форм освіти (щоденне навчання), а й шляхом кількарізного отримання формальної освіти,

оновлення знань, умінь і навичок, притаманних людині з вже наявним рівнем освіти. Поряд з цим, люди також можуть брати участь у неформальній освіті, проходячи навчання поза межами формальної освіти: на робочих місцях, у громадських інституціях, спортивних клубах та ін. (Красовська, 2011). Освіта розширом життя передбачає охоплення навчанням різних сторін життєдіяльності людини, вдосконалення не тільки її професійних навичок, а й інших не менш важливих, обумовлених необхідністю або просто цікавих для неї видів діяльності. Концепція освіти протягом життя є базовою для розвитку європейської освітньої системи. Передбачається, що нею повинні бути охоплені усі прошарки суспільства, а основу складати базові демократичні та загальнолюдські цінності (Лук'янова, 2019).

Основними напрямками розвитку освіти дорослих в міжнародному середовищі є: експерименти з нелінійної організації навчального процесу, впровадження кредитної системи та бально-рейтингового оцінювання, розробка та реалізація індивідуальних програм освіти, організація взаємодії з ринком праці, замовниками та споживачами професіональних кадрів, створення систем управління якістю освіти в ході формування незалежної національної системи оцінки якості отриманої випускником освітнього закладу кваліфікації. Вітчизняна практика показала, що перший тип організації найбільш підходить для навчання дорослих: він дозволяє вирішувати програми зайнятості під жорстким контролем держави на регіональному рівні (Красовська, 2011).

Також означені основні цілі системи освіти дорослих, а саме: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку через отримання неперервної освіти; формування в осіб, які навчаються, громадянської позиції, здатності до праці й життя в умовах сучасної цивілізації, її демократичного розвитку; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей суспільства; поширення знань серед населення; підвищення його культурного та освітнього рівня (Марчук, 2020). Освіта дорослих – феномен, характерний передусім для високорозвинених країн світу. Доцільність її розвитку є загально визнаним фактом, оскільки переважна більшість країн у певному сенсі своїм технологічним, соціокультурним та економічним прогресом зобов'язані саме освіті дорослих. Актуальність освіти дорослих є беззаперечною також і в контексті міжнаціональних проблем, оскільки освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей. Звідси впливає необхідність спільних дій усіх соціальних і державних інститутів, громадських організацій, об'єднань, органів місцевого самоврядування, засобів масової інформації, творчих спілок, усіх, хто має відношення до проблеми освіти дорослих. (Концепція, 2016). Входження

України у європейський освітній простір вимагає розбудови всіх складових, сегментів системи навчання протягом життя (анг.), яке стимулює модернізацію економічної, соціальної та гуманітарної сфер країни. Саме тому, з прийняттям у 2017 р. Закону України «Про освіту» освіта дорослих набула актуального визнання та розуміння.

Отже, освіта дорослих – це особливий соціальний інститут, основними функціями якого можемо вважати: культурно-історичну (корекція, адаптація і передача новим поколінням дорослих накопиченого соціального досвіду); соціальну (соціалізація індивідів та подальший розвиток їх особистості); соціально-економічну (підготовка функціонально грамотних працівників для ринку праці і, як наслідок, зменшення соціальної поляризації).

Список використаних джерел:

- Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (2016). Вид. 2-ге, допов. Київ: ДКС-Центр.
- Красовська, О.Ю. (2011) Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України*. Сер.: Економіка, 2, 102-109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2\(46\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2(46)_13).
- Лук'янова, Л.Б.(2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 10-20.
- Марчук, А.В. (2020). Андрагогіка: навч. посібник. Львів, ЛьвДУВС.

Демків А.М.,
*старший викладач кафедри профілактики пожеж та
безпеки життєдіяльності населення
Інституту державного управління та
наукових досліджень з цивільного захисту,
аспірант ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>*

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ЦЕНТРІВ СФЕРИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

На підставі розгляду наявних тлумачень у науковій літературі нами визначено сутність професійного розвитку викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту (далі – НМЦ ЦЗ) як комплекс видів діяльності з підвищення рівня професіоналізму особи, що здійснюється на безперервній основі та спрямований на удосконалення існуючих, або набуття нових компетентностей, розвиток фахових і педагогічних знань, умінь, навичок, цінностей, здатностей діяти

відповідально і автономно в межах наданих повноважень. Структура цього поняття достатньо складна, містить в собі особистісні і професійні якості, які мають знаходитися в постійному розвитку (Демків, 2020, с.45).

Сьогодні в НМЦ ЦЗ працює 478 педагогічних працівників. Основним видом їхньої діяльності є організація і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для різних категорій населення з цивільного захисту. 17,8% з них мають дипломи магістрів, 12,3% – дипломи бакалаврів з різних спеціальностей. Із працюючих педагогічних працівників 61,7% мають стаж педагогічної роботи 16 і більше років, 7,5% – спеціалісти вищої категорії.

Своєрідною концептуальною основою професійної підготовки педагогів у вищій школі, розвитку їх професійної компетентності стали роботи І. Зязюна, В. Лозової, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Савченко та ін. Вивчення наукових праць з педагогіки дало змогу дійти висновку, що єдиної думки відносно суті структури і змісту даного поняття у вчених не існує. Наприклад, С. Демченко визначає професійно-педагогічну компетентність (далі – ППК) викладача як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). На думку автора, ППК викладача – це його здатність доцільно діяти для успішного вирішення навчальних завдань (Демченко, 2005, с. 10). За В. Деміденко поняття «ППК викладача» розглядається як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на професійних і педагогічних знаннях, уміннях, досвіді, професійно значущих 3 особистісних якостях та забезпечує успішність виконання викладацьких функцій у стандартних і нестандартних умовах (Деміденко, 2018, с. 8). Отже, найчастіше в науковій педагогічній літературі вживається термін «професійно-педагогічна компетентність викладача».

З огляду на тему нашого дослідження науковий пошук спрямовано на визначення структури ППК викладачів НМЦ ЦЗ. З цією метою проаналізовано наукові джерела, які знаходяться в базі даних Національного репозиторія академічних текстів та Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, що відображено на рисунку 1.

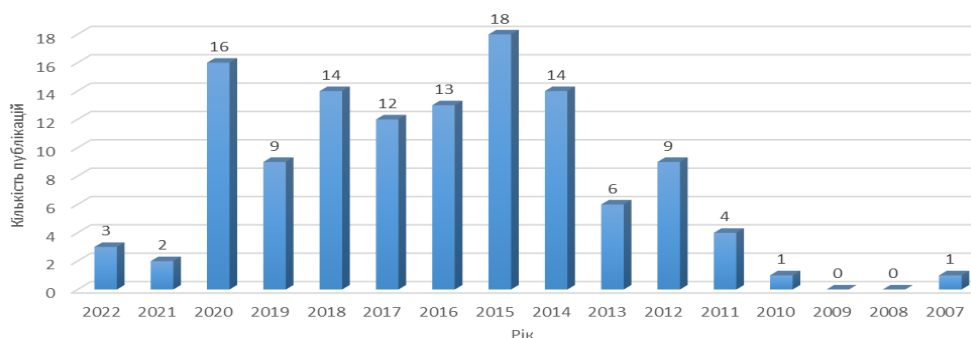


Рис.1. Кількісний аналіз публікацій, в яких висвітлені результати вивчення ППК.

За результатами аналізу встановлено, що існують різні підходи до структурування ППК викладачів закладів вищої освіти. Різні автори пропонують такі структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, когнітивно-технологічний, комунікативний, соціальний, духовно-моральний, громадянський, професійний, лексичний, полікультурний, інформаційний, саморозвиток та самоосвіта, діяльнісний, когнітивний, мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний, предметно-практичний, саморегуляція. Але зміст деяких запропонованих структурних компонентів майже ідентичний, наприклад: соціальний, лексичний та полікультурний; духовно-моральний та громадянський; саморозвиток, самоосвіта та саморегуляція; мотиваційно-ціннісний та мотиваційний; когнітивно-технологічний та когнітивний. Відтак, аналіз структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності показав, що найбільш поширеними є: соціальний, когнітивно-технологічний (когнітивний), мотиваційний.

У процесі дослідження нами виявлено, що пріоритетними якостями викладача НМЦСЦЗ мають бути: усвідомлення свого громадянського обов'язку, виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів; досконале володіння своїм предметом та методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти (слухачів курсів); педагогічне спрямування наукової ерудиції, широта інтересів; педагогічна вираженість (психологічна готовність до педагогічній діяльності); здатність перевіряти та аналізувати власний досвід; творчий підхід до справи; високі моральні якості та високий рівень загальної культури; цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, вимогливість до себе та інших.

Отже, ППК вивчається в контексті проблеми реалізації особистісних характеристик педагога, формуванні його внутрішньої свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення. Результатом професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ в процесі підвищення кваліфікації доцільно вважати розвиток їхньої ППК. Для визначення компонентного складу ППК НМЦ ЦЗ необхідно здійснити експертну оцінку, що й розглядаємо як перспективу подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

- Деміденко, В. (2018). Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі науково-методичної роботи коледжу (Автореф. дис. канд. пед. наук). Слов'янськ: Донбаський державний педагогічний університет.
- Демків, А. (2020). Професійний розвиток викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту: структурно-семантичний аналіз поняття. *Professional Pedagogics*, 1 (20), 41-48. URL: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.41-48>

Демченко, С. (2005). Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Кіровоград.

Кайтановська О.М.,
*науковий співробітник відділу науково-методичного
забезпечення професійної освіти
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,
аспірантка ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
<https://orcid.org/0000-0001-8566-6458>*

ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ПІДГОТОВКУ ОПЕРАТОРІВ ПОШТОВОГО ЗВ'ЯЗКУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Війна суттєво вплинула на підготовку кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О), про що свідчить зменшення кількості учнів у закладах професійної освіти за різними спеціальностями. Слід зазначити, що не тільки зменшилася кількість здобувачів освіти, а й кількість вчителів та майстрів виробничого навчання, які надавали освітні послуги у ЗП(ПТ)О. Крім того, не можна не відзначити, що порушення системи освіти призвело до зниження кваліфікованої підготовки як у закладах професійної освіти, так і на виробництві, оскільки не завжди були доступні засоби навчання для всебічної освіти. Варто зазначити, що евакуація випускників шкіл за кордон відобразилася на кількості здобувачів освіти у ЗП(ПТ)О, які обрали професію оператора поштового зв'язку, а призов в армію і мобілізація негативно позначилися на ефективності роботи поштового зв'язку.

Освітній процес з підготовки кваліфікованих робітників за професією операторів поштового зв'язку в ЗП(ПТ)О здійснюється відповідно до нормативних документів: законів України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення», «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.12.2021 р. №1619 «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки» та іншими нормативно-правовими документами, що є обов'язковими до виконання всіма суб'єктами професійної підготовки кваліфікованих робітників (Кайтановська, 2022). Відповідно до стандарту професійної (професійно-технічної) освіти учні, які обрали для себе професію оператор поштового зв'язку, мають володіти відповідною

кваліфікацією. Так, оператор поштового зв'язку з кваліфікацією 3 класу має володіти: операціями з прийому, обробки і видачі внутрішніх та міжнародних поштових відправлень; технологією пересилання міжнародних поштових відправлень (Міністерство освіти і науки України, 2017). Враховуючи вище згаданий стандарт, робітники здобувають не лише професійні навички, а і загальнопрофесійні компетентності, що забезпечує їх конкурентоздатність на ринку праці, академічну і професійну мобільність. Професійні компетентності визначають знання, уміння навички, якими має володіти робітник з професії оператор поштового зв'язку. Вони є динамічними, до них постійно змінюються вимоги роботодавців. Значні зміни відбулися у період воєнного стану, оператори поштового зв'язку почали виконувати функції, характерні для інших робітничих професій. Наприклад, державне підприємство «Укрпошта» запровадила пересувні відділення, за допомогою яких люди можуть скористатися послугами в областях, які тимчасово окуповані. Слід зазначити, що в таких відділеннях збільшилися вимоги до безпеки працівників. Також зауважимо, що оператори виконують ще одну соціально важливу функцію – доставляють пенсію та здійснюють соціальну допомогу, що є притаманним професії соціального робітника.

Враховуючи ситуацію – пандемія COVID-19, війна, внаслідок якої окуповано частину української території, багато галузевих аналітиків прогнозують стрімку стагнацію ринку поштових послуг. Не останню роль у зменшенні потреби в поштових послугах відіграє поширення цифрового зв'язку, популярність якого постійно зростає серед населення. Крім того, багато компаній перейшли на цифрові операції, що вимагає внесення змін у чинний стандарт професійної підготовки оператора поштового зв'язку.

Водночас необхідно зазначити, що у період воєнного стану в Україні, професія оператора поштового зв'язку залишається затребуваною. Аналізуючи роботу пошти, можна впевнено говорити, що оператори допомагають громадянам отримувати необхідні речі, зокрема, продукти харчування, медичні препарати, гігієнічні засоби та інші товари першої необхідності. Вони також забезпечують життєво важливий зв'язок між громадянами та урядом, дозволяючи поширювати важливу інформацію. Отже, розширюються їх функціональні обов'язки. Більш того, пошта набуває нових форм, реорганізовується та розширюється. Ці зміни мають враховуватися в змісті навчання операторів поштового зв'язку, що дасть змогу організувати роботу діючих поштових відділень і оперативно відновлювати їх роботу на визволених територіях.

Список використаних джерел:

- Кайтановська, О.М. (2022). Оператор поштового зв'язку: аналіз стандарту професійної (професійно-технічної) освіти. Професійна педагогіка 1 (24), 186-194.
- Міністерство освіти і науки України. (2017). Наказ №1691, 27 грудня «Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти

Коркушко А.Л.,

*аспірант Київського національного
університету технологій та дизайну*

ДИЗАЙН І ТЕХНОЛОГІЇ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ: КОНЦЕПЦІЯ КНАУФ-ДИЗАЙНУ

Кнауф-дизайн є складовою професійної (професійно-технічної) дизайн-освіти. Він поєднує і промислову, і мистецьку дизайноосвіту. У зарубіжній професійній освіті промисловий (індустріальний) дизайн внесено до змісту професійної підготовки закладів технічної і технологічної освіти, а дизайн ландшафтів, інтер'єрів, костюмів, графічний дизайн вивчають у закладах мистецької освіти. В Україні функціонують заклади професійної (професійно-технічної) освіти дизайну і будівництва, дизайну і технологій, дизайну і сервісу. У Кнауф-дизайні ці та інші нові проектні технології поєднуються.

До Кнауф-дизайну сьогодні можна віднести акустику інтер'єрів, їхнє освітлення, кольори, пластику гіпсокартонних листів, гіпсові рельєфи, ліпнину із пастоподібних матеріалів, художнє перфорування спеціальними фрезами на гіпсокартонних конструкціях тощо. Теоретичні положення концепції навчальних видань з Кнауф-дизайну містять визначення сутності поняття «Кнауф-дизайн»; мету, завдання та обґрунтування актуальності навчальної програми і посібника; аналіз стану неперервної дизайн-освіти в Україні; досвід проектно-творчої діяльності колективів навчально-практичних будівельних центрів Кнауф; перспективу розвитку художнього гіпсокартону як нового напрямку у використанні гіпсоматеріалів Кнауф.

Кнауф-дизайн – проектна технологія фахової підготовки монтажників гіпсокартонних конструкцій, опоряджувальників будівельних та інших фахівців інтегрованих і укрупнених професій будівельної галузі, спрямована на художнє формотворення і декорування виробів інтер'єрного призначення з гіпсоматеріалів Кнауф. Кнауф-дизайном (художнім проектуванням з гіпсоматеріалів Кнауф) започатковується новий напрям у роботі з гіпсокартоном, гіпсоволокном, сухими будівельними сумішами, пастоподібними матеріалами, ґрунтувальними сумішами. Його називають художній гіпс. Назва «художній гіпс» аналогічна до уже відомих способів обробки матеріалів: художнього дерева, художнього металу, художнього текстилю тощо. Художній гіпс як напрям художньої обробки гіпсоматеріалів є сукупністю таких художніх технік: ажур на гіпсокартоні, силуетне фігуротворення, накладання декоративних елементів на гіпсокартонну основу, площинний декор у техніці барельєфів

із пастоподібних матеріалів, формотворення архітектурних деталей із сухих будівельних сумішей, конструктивний спосіб формотворення меблів з гіпсокартону тощо. Перелічені художні техніки формотворення і декорування з гіпсоматеріалів виробів інтер'єрного призначення винайшли й апробували викладачі й учні навчально-практичних будівельних центрів Кнауф. Проектна технологія Кнауф-дизайну була започаткована керівником освітніх проєктів підприємства «Кнауф Гіпс Київ» Т.Є. Остапченко на практиці у НПБЦ Кнауф ще під час організації і проведення перших Всеукраїнських конкурсів.

Метою впровадження навчальної програми і посібника з Кнауф-дизайну є формування проєктно-художньої компетентності у педагогів та учнів навчально-практичних будівельних центрів Кнауф, а також ДНЗ, що здійснюють підготовку фахівців за професіями, які використовують технології Кнауф, засобами діагностичного, навчального, розвивального і практичного компонентів змісту професійної підготовки, розробленого з урахуванням інноваційної дидактичної системи STEAM-освіти.

Мета конкретизується такими завданнями навчальних видань:

1. З використанням діагностичного компонента змісту з'ясувати рівень розвитку дизайн-обдарованості учасників навчального процесу.

2. Засвоїти сукупність ключових понять з технологій художнього, технічного і ІТ-проєктування у процесі вивчення навчального змістового компонента.

3. Оволодіти особистісно ціннісними техніками художнього гіпсу в ході виконання практичних завдань розвивального компонента змісту професійної підготовки з Кнауф-дизайну.

4. Застосовувати проєктно-художню компетентність для колективного та індивідуального формотворення і декорування виробів інтер'єрного призначення з матеріалів Кнауф з урахуванням особливостей етнодизайну з художнього гіпсу в історико-етнографічних регіонах України.

За науковими прогнозами зарубіжних дослідників (D. Autor, «The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update») на світовому ринку товарів та послуг пріоритетності набули нестандартні міжособистісні професії консалтингу і, зокрема, професія дизайн-менеджера — фахового консультанта з проєктних технологій: художнього проєктування, інженерного проєктування, ІТ-проєктування. Інформація про ці технології подається у тематичних блоках посібника «Кнауф-дизайн». Синтез дизайн-освіти з науковою і техніко-технологічною освітою ми вбачаємо у STEAM-освіті: S – science (природничі науки), T – technology (технології), E – engineering (інжиніринг), A – art (мистецькі дисципліни), M – mathematics (математика).

STEAM-освіта – це інноваційна дидактична система, що стимулює учнів до оволодіння проєктними компетентностями з техніко-технологічного, наукового і мистецького інтелектуальних змістів професійної підготовки. Досвід впровадження дидактичної системи

STEAM-освіти уже напрацьовується у закордонних закладах технічної освіти. Так, до інжинірингу віднесено унікальну технологічну програму «Integrated Design, Engineering and Art (IDEA)» (інтегрований дизайн, інжиніринг та мистецтво (IDEA)).

Становлення інноваційної дидактичної системи STEAM-освіти в Україні уже започатковано поняттям «дизайн-освіта». Так, Державним стандартом загальноосвітньої середньої школи передбачено вивчення навчального предмета «Дизайн і технології» для учнів 1-4 класів. Розділи з дизайну й етнодизайну включено у нові програми з трудового навчання (обслуговуючої праці для дівчат і технічної праці для хлопців) у 5–9 класах. Це елементи базової дизайн-освіти. З відповідним грифом МОН України видано програми і підручники (поліграфічні й електронні) з профільної дизайн-освіти для учнів старшої школи. Програму спеціалізації «Основи дизайну» для профільного навчання учнів у 10 і 11 класах розміщено на сайті МОН України.

Принципу наступності і неперервності української професійної дизайн-освіти буде дотримано за умови впровадження програми і посібника «Кнауф-дизайн» у навчально-практичні будівельні центри Кнауф. Програмовим і навчальним забезпеченням вивчення технік художнього гіпсу як проєктно-творчої складової змісту професійної підготовки досягається повноцінне формування фахової компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельних професій.

Особливо необхідне навчально-методичне забезпечення професійної (професійно-технічної) дизайн-освіти у процесі фахової підготовки таких кваліфікованих робітників будівельної галузі: опоряджувальників будівельних, монтажників гіпсокартонних конструкцій. З огляду на інноваційність будівельних технологій, декоративні властивості матеріалів на гіпсовій основі фірми Кнауф і їхнє широке впровадження підприємством «Кнауф Гіпс Київ» у 18-ти навчально-практичних будівельних центрах України, що функціонують на базі регіональних закладів професійної (професійно-технічної) освіти, у майбутніх фахівців будівельної галузі з'явилася реальна можливість для набуття, окрім фахової, ще й проєктно-художньої компетентності у процесі професійної підготовки за змістом Кнауф-дизайну.

Для ефективного впровадження проєктної технології Кнауф-дизайну, нових технік художнього гіпсу у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників, післядипломну освіту майстрів виробничого навчання і педагогів професійного навчання необхідний науково-педагогічний супровід.

Технологічні і проєктні завдання Кнауф-дизайну такі:

1. Забезпечити науково-педагогічний супровід впровадження нових самобутніх ручних технік художнього гіпсу в навчально-практичних будівельних центрах Кнауф і сучасної технології художнього перфорування гіпсокартонних листів з використанням спеціальних фрезерних верстатів.

2. Здійснювати післядипломну дизайн-освіту (освіту з проектних технологій) майстрів виробничого навчання і педагогів професійного навчання на засадах інноваційної дидактики STEAM-освіти.

3. Організовувати і супроводжувати розроблення студентами і науково-педагогічними працівниками Університету інноваційних дипломних проєктів з Кнауф-дизайну інтер'єрів та екстер'єрів, у яких втілюватимуться концептуальні ідеї з етнодизайну, світлодизайну, дизайнаустики.

4. Спрямовувати нові перспективні розробки українського Кнауф-дизайну на різні всеукраїнські і міжнародні конкурси інноваційних проєктів.

5. Оприлюднювати результати наукових досліджень і проєктно-творчих досягнень з Кнауф-дизайну у відповідних фахових виданнях і засобах масової інформації як здобутки дуальної професійної (професійно-технічної) дизайн-освіти в Україні.

Список використаних джерел :

- Остапченко, Т.Є. (2016). КНАУФ і професійна освіта України: перше десятиліття (досвід, реалії, перспективи). Київ: ТОВ «Видавнича майстерня 2009».
- Тименко, В.П., Вдовченко, В.В., Сімонік, А.С., Божко, Т.О., & Шведова, Ю.Б. (2010) Основи дизайну: підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Профільний рівень., К.: Педагогічна думка.
- Тименко, В.П., & Сімонік, А.С. (2011). Основи дизайну. 10 клас: мультимедійний підручник. К.: ТМ «Розумники».
- Тименко, В.П., & Сімонік, А.С. (2012). Основи дизайну. 11 клас: мультимедійний підручник. К.: ТМ «Розумники».
- Ципріянович, І.В., Старченко, О.Ю., Гулін, Д.В., Клименко, С.В., & Остапченко, Т. Є. (2017). Комплектні системи сухого будівництва за технологією КНАУФ АКВАПАНЕЛЬ: посібник для навчальних закладів будівельного профілю. К.: ТОВ «Видавнича майстерня 2009».

Котирло Т.В.,
*старший науковий співробітник відділу андрагогіки,
завідувач аспірантури та докторантури
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-3256-5749>*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

Сучасне українське суспільство, яке переживає найскладніший етап державного будівництва й культурного відродження незалежної української держави з 90-х рр. ХХ ст., на даному етапі існування ставить пріоритетним напрямком процес реформування системи освіти, адже саме освітні реформи віддзеркалюють розвиток держави в цілому та є важливою складовою її національної безпеки.

Основними шляхами реформування, які сприятимуть становленню та укріпленню національної освіти, є створення у суспільстві атмосфери сприяння розвитку освіти, створення нових прогресивних концепцій, запровадження у освітній процес якісно нових педагогічних технологій, науково-методичних розробок та досягнень, заміна застарілої класичної системи викладання у закладах на нову, яка відповідає вимогам сучасності, створення навчально-виховних закладів нового покоління, використання якісно нових та ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів.

Також сприятимуть реанімації української освітньої сфери такі організаційно-педагогічні засади як органічна інтеграція освіти і науки, створення нової правової та нормативної бази освіти демократизація освіти, відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на інтеграцію у світові освітні структури, створення можливостей для широкого вибору форм освіти.

В умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн набувають актуальності питання поглиблення педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Науково-технічна революція зумовлює також необхідність не тільки здобувати знання, уміння і навички, але і вміти швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти сучасними методами та технологіями обробки інформації, зумовленими специфічною організацією інформаційних процесів у професійному середовищі, вміти творчо використовувати інформацію в професійній діяльності. Тут важливими є організаційно-педагогічні засади діяльності ВНЗ (Шевчук, 2016).

Освітнє середовище впливає на вдосконалення особистісних проявів та професійний розвиток через оптимальну організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію; забезпечення активної і різнобічної взаємодії внутрішнього

середовища освітньої установи зі зовнішнім середовищем (Кришінець-Андялошій, 2021).

Андрагогіка розглядає процес навчання дорослого як процес розвитку, що передбачає не просте повторення соціального досвіду, а його збагачення, привнесення нових цінностей, розширення нових структур діяльності (Гомеля, 2018).

Усе більш важливим стає зворотній зв'язок аудиторії та викладача, що дає можливість отримати інформацію щодо реального та потенційного результату навчання. Як правило, навчальна сесія завершується оцінюванням (евалюацією) результатів, рефлексією кожним викладачем власних успіхів і трансформації професіоналізму, а також визначенням задач наступного етапу навчання. Трансформація професіоналізму педагогів у період реформ забезпечується сучасними технологіями освіти, серед яких перше місце посідають технології опанування і передавання досвіду (експірієнс-технології). У різні роки бажаним кінцевим результатом вважалися кваліфікація, компетентність, педагогічна майстерність, педагогічна творчість. Зараз у педагогічній науці та практиці поширюється застосування категорії «професіоналізм», що інтегрує уявлення про високий рівень професійної компетентності та діяльності фахівців. Трансформація професіоналізму педагогів є відповіддю на виклики інноваційних процесів, які відбуваються в системі освіти (Сорочан, 2018).

Серед актуальних проблем функціонування сучасних закладів формальної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства є створення відповідних педагогічних умов для професійного розвитку викладачів-практиків, сприяння всебічному усвідомленню педагогом необхідності підтримувати фаховий розвиток упродовж педагогічного становлення, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями (Гомеля, 2018).

Отже, використання елементів прогресивного зарубіжного досвіду, а також створення власної новітньої освітньої системи у процесі євроінтеграції України допоможуть уникнути серйозних суперечностей між цілями і завданнями модернізації та вдосконалення системи вищої національної педагогічної освіти, адже саме пошук і впровадження нового стає на сьогодні актуальним і необхідним аспектом розвитку.

Список використаних джерел:

- Гомеля, Н.С. (2018). Андрагогічна компетентність викладача в умовах формальної освіти. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. Кремень, В.Г., Ничкало, Н.Г. (Ред.). К.: Знання України, 206-212.
- Кришінець-Андялошій, К.О. (2021). Організаційно-педагогічні умови формування розвиваючого середовища закладу загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (48), 199-203.

- Сорочан, Т. М. (2018). Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. Кремень, В.Г., Ничкало, Н.Г. (Ред.). К.: Знання України, 198-205.
- Шевчук, М. (2016). Обґрунтування поняття «організаційно-педагогічні засади діяльності вищого навчального закладу». *Педагогічні науки*, 66-67, 115-122.

Мельник А.Б.,
аспірантка кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0003-0598-9084>

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ОСВІТНІХ НАУК

Комплексні світові процеси глобалізації та інтернаціоналізації суттєво вплинули на розвиток вищої освіти України. Вимоги сьогодення, визначені європейським курсом української вищої школи, спонукають до запровадження нових освітніх стандартів та реалізації актуальних шляхів розвитку вищої педагогічної освіти.

Важливе місце у процесі вдосконалення вищої школи посідає вимога до якості та різнобічності роботи викладачів, зокрема тих, які задіяні у процесі навчання майбутніх педагогів. Такий викладач має бути здатен не лише здійснювати ефективну навчальну, методичну чи наукову діяльність, але і, насамперед, генерувати і впроваджувати новий зміст освіти та здійснювати актуальну інноваційну діяльність з метою інтеграції в міжнародний освітній простір.

Інноваційно спрямований педагог готує нову генерацію фахівців-педагогів, здатних втілювати у життя стратегічні цілі розвитку освітньої галузі. У цьому контексті проблема професійної підготовки магістрів з освітніх наук, які мають бути готові до виконання завдань інноваційного характеру та застосування новітніх освітніх технологій набуває особливої ваги та актуальності.

Одним із провідних напрямів професійної підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей є їх навчання на андрагогічних засадах, що нерозривно пов'язано з особливостями сучасного соціально-економічного розвитку суспільства (Герасимова, 2018).

Андрагогіка – це наука, яка вивчає освіту дорослих і ґрунтується на ідеї необхідності неперервної освіти протягом життя. Адже стрімкий розвиток сучасного світу: розвиток ринкових відносин, швидке накопичення нових знань і застарівання вже здобутих, активний розвиток

виробництва, зміна технологій, оновлення вимог до кваліфікації працівника, інтенсивна реструктуризація ринку праці, активні міграційні процеси тощо - все це вимагає постійного вдосконалення знань і опанування якісно нових навичок, і тим самим викликає необхідність у постійному і безперервному навчанні яке потенційно компенсує прогалини у загальнокультурній освіті дорослих (Герасимова, 2016).

Професія «андрагог» досить молода, але у той же час надзвичайно актуальна і відповідає вимогам сьогодення – внесена до Класифікатора професій від 15.02 2019 р. (Національний класифікатор, 2019).

Здобувачі освітнього рівня магістра з освітніх наук становлять значний потенціал майбутніх викладачів ВНЗ, а тому їх підготовка має здійснюватися відповідно до прогресивних тенденцій розвитку освіти, включаючи можливість здійснювати діяльність щодо освіти дорослих яка у сучасних соціально-культурних умовах має неабияку значимість у вирішенні проблем гуманізації суспільства, формування духовності і толерантності, а також демократизації суспільних взаємовідносин (Самодумська, Кравченко, Облес & Кузьменко, 2022).

В сучасному науковому дискусії андрагогіка визначається як педагогіка дорослих (Кірдан & Кірдан, 2022). Позиція дорослості визначається не лише віком, хоча зазвичай такими прийнято вважати осіб не молодше 18 років, а, насамперед, самоусвідомленістю, соціально-економічною самостійністю, самомотивацією тощо (Самодумська, Кравченко, Облес & Кузьменко, 2022).

Нині вікові межі здобувачів вищої освіти ступеню магістра з освітніх наук значно розширилися. Переважно, це особи на етапі ранньої дорослості, чи дорослі люди, метою навчання яких є потреба задовольнити власні соціально-економічні потреби шляхом набуття нових знань, вмінь та компетентностей.

Дорослі здобувачі освіти потребують якісно іншого підходу до навчання, що опирається на життєвий, а у деяких випадках, і вже здобутий професійний досвід і відповідає принципами самостійності, актуальності, затребуваності, системності, неперервності, конкретності, наочності, контекстності, відкритості, послідовності та зв'язку теорії з практикою (Шанскова, 2018).

Забезпечити систему освіти дорослих компетентними професіоналами можливо шляхом поглиблення змісту та розширення технологій професійно-педагогічної підготовки студентів, які навчаються за освітньо-професійними програмами другого(магістерського) рівня вищої освіти у галузі знань Освіта / Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Навчання магістрів з освітніх наук має здійснюватися поетапно, бути цілісним і модельованим з опорою на педагогічні принципи і технології, потребує розробки та впровадження спеціальних програм спрямованих на набуття компетентностей андрагогічної діяльності, що матиме результатом готовність здобувача освіти – майбутнього

викладача ЗВО здійснювати навчання дорослих в умовах формальної або неформальної освіти (Аніщенко, 2018).

Успіх впровадження андрагогічної моделі навчання здобувачів рівня магістра у масову практику залежить, насамперед, від оволодіння викладачами закладів вищої освіти андрагогічною моделлю освіти яка засвоюється випускниками ЗВО підготовленими до педагогічної діяльності із дорослими людьми. Готуючи майбутніх магістрів-андрагогів, викладачу варто надавати перевагу взаємовідносинам на основі рівноправного співробітництва, формувати дружню невимушену атмосферу освітнього процесу, яка ґрунтується на взаємній підтримці та взаємній відповідальності (Герасимова, 2018).

Відповідно до кваліфікаційних вимог андрагогами можуть бути науково-педагогічні працівники з повною вищою педагогічною освітою ступенів «магістр», «спеціаліст», або з повною вищою освітою відповідного професійного спрямування та спеціально здобутою психолого-педагогічною підготовкою в межах відповідної освітньої програми ЗВО.

Американський теоретик М. Ноулз вважає, що для здобувачів освіти до 18 років є більш доречною педагогічна модель навчання. А для тих, хто старший, доречним буде дотримання андрагогічних принципів навчання під час здійснення професійної підготовки (Лущик, 2007). Відмінністю андрагогічної моделі навчання науковці називають суб'єкт-суб'єктний характер дидактичної взаємодії. За такою моделлю навчання викладач-андрагог виступає куратором освітніх процесів, спрямовуючи навчальну діяльність здобувача освіти у професійне русло із поступовою зміною пізнавальних потреб та мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета та результатів (Черненко, 2021).

Таким чином, освіта дорослих сьогодні - це сучасний шлях, активний механізм актуальних соціальних змін. В організації процесу навчання на андрагогічних засадах надзвичайно важливо поєднувати досвід трьох середовищ: навчального, професійного та соціального. Інтегрувати андрагогічний досвід у процес навчання здобувачів-магістрів з освітніх наук варто вдосконалюючи форми і методи передачі знань, застосовуючи комбіноване навчання тренінгові техніки та групову взаємодію.

Список використаних джерел:

- Аніщенко, О.В. (2018) Професійна підготовка та сертифікація андрагогів: досвід і перспективи. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. Кремень, В.Г., Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ: Знання України, 165-174.
- Герасимова, І.Г. (2018) Професійна підготовка майбутніх магістрів-педагогів на андрагогічних засадах. *Педагогічний часопис Волині*, 1 (8), 122-128 URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/14187/1/%D0%93%D0>

[%B5%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%86.-122-128.pdf](#)

- Герасимова, І.Г. (2016) Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Кірдан, О.П., & Кірдан О.Л. (2022) Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти: традиції і тенденції розвитку. *Modern engineering and innovative technologies*, 22 (2), 72-79 URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/download/meit22-02-042/4901>
- Лущик, Ю.М. (2007). Андрагогіка М. Ноулза в системі викладання у вищій школі. URL: http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Pedagogica/19641.doc.htm
- Національний класифікатор ДК 003:2010 «Класифікатор професій», із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 15 лютого 2019 р. № 259. URL : https://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433 (дата звернення 10.05.2021).
- Самодумська, О.Л., Кравченко, В.М., Облес, І.І., & Кузьменко, Ю.А. (2022) Напрями підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до андрагогічної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 81, 263-268. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/81/49.pdf>
- Черненко, Н.І. (2021) Педагогічні умови використання андрагогічних принципів у професійній підготовці викладачів економічних дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 6 (344, Ч.2, 98-108. URL: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6\(344\)-2-98-10](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6(344)-2-98-10)
- Шанскова, Т.І. (2018) Андрагогічні засади професійної підготовки магістрів дошкільної та початкової освіти. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітніх реформ: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.)*. Івано-Франківськ: НАІР, 23–29.

Нагорняк С.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-5311-3303>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Навчання та освіта дорослих є компонентом навчання впродовж усього життя. Освіта дорослих охоплює всі форми освіти і навчання, спрямовані на забезпечення участі всіх дорослих у житті суспільства і в трудовій діяльності; охоплює весь комплекс процесів навчання, формального, неформального та інформального, в рамках яких люди, які вважаються дорослими в суспільстві, в якому вони живуть, розвивають і збагачують свої можливості для життя і роботи у власних інтересах, так і в інтересах своїх громад, організацій і спільнот; передбачає стійку діяльність і процеси здобуття, визнання, обміну та адаптації здібностей (Лук'янова, & Аніщенко, 2014).

Сьогодні майже в усіх країнах спостерігається старіння населення. За оцінками ООН, у наступні 15 років кількість людей похилого віку (60 років і більше) в глобальному масштабі зросте на 56%: з 901 мільйона людей у 2015 р. до понад 1,4 мільярда до 2030 р.. Якщо ці прогнози справдяться, то до 2030 р. вперше в історії кількість літніх людей перевищить кількість дітей віком до 9 років, а до 2050 р. — підлітків та молоді у віці 10-24 років. При тому дорослі особи будуть змушені працювати довше, аніж попередні покоління. Пошук шляхів удосконалення своїх навичок і професійної переорієнтації за рахунок технологічних змін і глобалізації стане для них життєвою необхідністю. Вони також шукатимуть нові можливості для навчання, аби продовжити свій професійний та особистісний розвиток (Сорока, 2020).

За визначенням Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО (UIL):

- ✓ **Формальне навчання** відбувається в освітніх та підготовчих закладах, визнається відповідними національними органами та призводить до вручення дипломів і присвоєння кваліфікацій. Формальне навчання є структурованим у таких аспектах як навчальні програми, кваліфікації та вимоги щодо навчальної й викладацької діяльності.
- ✓ **Неформальне навчання** — це навчання, що відбувається додатково до формального навчання або як альтернатива йому. У деяких випадках воно також структуроване відповідно до освітніх та навчальних положень, але є більш гнучким. Зазвичай воно

відбувається на базі громади, на робочому місці, а також у рамках діяльності організацій громадянського суспільства. Завдяки процесу визнання, валідації та акредитації неформальне навчання також може призвести до присвоєння кваліфікацій та інших форм визнання результатів навчання.

- ✓ *Інформальне навчання* – це навчання, що відбувається у повсякденному житті, у сім'ї, на роботі, у громаді, а також у контексті реалізації інтересів та діяльності людини. Завдяки процесу визнання, валідації та акредитації компетенції, сформовані в результаті інформального навчання, можуть стати визнаними і можуть сприяти присвоєнню кваліфікацій та інших форм визнання. У деяких випадках на позначення інформального навчання, спрямованого на здобуття знань та умінь на основі досвіду, використовується термін емпіричне навчання (Нежинська, 2017).

Усі ці напрями знайшли відображення в інтернаціональних міжнародних документах, які визначають розвиток освіти в новому тисячолітті. У доповіді, підготовленій для ЮНЕСКО незалежною міжнародною комісією з освіти для XXI ст. і більше відома, як звіт Жака Делора «Освіта: прихований скарб» проголошуються чотири провідних принципи – чотири стовпи сучасної освіти: освіта потрібна для того, щоб людина навчилася пізнавати, діяти, спільно й разом бути, жити.

Щоб досягти процесу розкриття потенціалу людини, розвитку її професійних та особистих якостей завдяки чому розвинуться нові здібності й навички, що підвищать ефективність роботи та покращать якість життя людини загалом, варто застосовувати коуч-технології, як найбільш прийнятні в освіті дорослих. Адже, коучинг в освіті – це взаємодія рівноправних учасників освітнього процесу, направлених на виявлення і реалізацію потенціалу того, хто навчається, для досягнення високого освітньо-професійного, соціального та особистісного розвитку.

Коучинг може бути використано як універсальну технологію, яка дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, своїм станом, своїми ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, в підвищенні особистої ефективності, розвивати навички комунікації, будувати конструктивні відносини з колегами, які максимально підвищують ефективність вирішення актуальних життєвих завдань тощо (Костєва, 2019).

Коучинг – це методика, яка використовує набір поведінкових технік та питань. Під час застосування коуч-технологій в освіті дорослих можна допомогти:

- досягти усвідомлення своїх потреб;
- ставити цілі та знаходити шляхи для їх досягнення;
- підвищити професійні успіхи та досягти кар'єрного зростання;
- знайти і усунути обмежуючі переконання, сумніви, страхи, які не дають рухатися вперед;

- радикально переглянути стосунки з близьким та далеким оточенням;
- відновити інтерес до життя й надати йому нового змісту;
- пізнати свої сильні сторони, особливості та потреби (Нежинська, 2017).

Розрізняють декілька видів коучингу: індивідуальний, груповий, командний, кар'єрний, корпоративний, бізнес-коучинг, лайф-коучинг, коучинг конфліктів тощо. Незважаючи на різновиди, коучинг дозволяє особистості подивитися на себе з іншого боку, оцінити ситуацію, що склалася, знайти різні способи вирішення проблеми, проаналізувати їх і обрати найоптимальніший, скласти план дій на майбутнє, навчитися контролювати свої дії та активно співпрацювати з іншими (Лаврук, 2023).

Перенесений у освітнє середовище, коучинг забезпечує набір методик для формування важливих самоосвітніх умінь особистості, а саме: виокремлення, аналізу, подолання труднощів і проблем, які виникатимуть у процесі навчання; ефективного спілкування та навчання в колективі, групі, соціальних мережах; організаторських і управлінських умінь; умінь самоаналізу та самомотивації тощо. Усі ці уміння становлять основу самоосвітньої компетенції майбутнього спеціаліста, яка є одним із проявів і показників соціальної та професійної зрілості особистості (Нежинська, 2017).

Традиційними коуч-технологіями, які доцільно застосовувати на різних стадіях освітнього процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування, такі як GROW (аббревіатура від англійських слів «goal» (ціль), «reality» (реальність), «option» (варіант), «will» (воля), SMART (аббревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «agreed» (узгоджений), «realistic» (реалістичний), «timed» (обмежений у часі) або SMAC (аббревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «achievable» (досяжний), «challenging» (стимулюючий); вправи «мозковий штурм», «колесо життя», «асоціації» і «тайм-менеджмент»; ведення щоденників, симуляції, візуалізації, шкалування на визначення своїх умінь, мотивів, обмежень тощо. Зміст перелічених технологій базується на триступеневій схемі: мета – дія – результат. Вони навчають здобувачів освіти ставити перед собою завдання і виконувати його. Зокрема, методика SMART тренує уміння ставити чіткі, конкретні, обмежені в часі реалістичні цілі, досягнення яких матиме суттєвий вплив на особисте або професійне життя; цей вплив вимірюється певними конкретними категоріями та узгоджуються із життєвими планами і теперішньою ситуацією здобувача освіти (Сидоренко, 2020). Тобто в освіті «коучинг» застосовується з метою розкриття внутрішнього потенціалу. Саме тому освітній коучинг («educoaching») широко застосовують в освіті дорослих зарубіжжя, неформальному навчанні тощо.

Таким чином, впровадження технологій педагогічного коучингу в системі освіти дорослих сприятиме професійному розвитку,

допомагатиме ефективно діяти і навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвивати навички самостійної пізнавальної діяльності, проектувати траєкторію власного індивідуального розвитку.

Список використаних джерел:

- Костєва, Т.Б. (2019). Практикум коуч-діяльності. Методичні вказівки. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.
- Лаврук, П. (2023). Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. URL: <https://naurok.com.ua/kouching-yak-suchasna-tehnologiya-pidvischennya-efektivnosti-navchalnogo-procesu-337732.html>
- Лук'янова, Л.Б., & Аніщенко, О.В. (2014). Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Нежинська, О.О. (2017). Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС».
- Сидоренко, В.В. (2020). Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс. К.: Агроосвіта.
- Сорока, Н. (2020). Освіта дорослих: Cui prodest? Якою повинна бути політика навчання дорослих в Україні? URL: <https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/osvita-doroslyh-cui-prodest-yakoyu-povynna-buty-polityka-navchannya-doroslyh-v-ukrayini/>

Nemlii Liudmyla,

PhD of Pedagogical Science, associate professor

National Aviation University Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9206-9165>

CHALLENGES OF ONLINE EDUCATION

Online education, also known as distance learning, has become increasingly popular in recent years, especially during the COVID-19 pandemic. While online education has many benefits, such as flexibility, accessibility, and affordability, it also presents several challenges that students, teachers meet.

Such as technical difficulties; lack of interaction; self-motivation and discipline; limited access to resources; quality of instruction; assessment and feedback; cheating and academic integrity; equity and accessibility.

Online education requires reliable internet access, and students must have access to a computer or mobile device. Technical difficulties can disrupt the learning process and create frustration for both students and teachers. It can be isolating, and students may feel disconnected from their peers and instructors. The lack of face-to face communication can make it challenging to build relationship and foster a sense of community. Online education requires

self-discipline and time management skills. Without the structure of a traditional classroom, students may struggle to stay motivated and focused. Students may not have access to the same resources as traditional students, such as libraries, laboratories, and study groups.

The quality of online instruction can vary greatly, and students may not receive the same level of support and guidance as they would in traditional classroom.

Assessing student progress and providing feedback can be more challenging in an online environment, and some students may feel that their work is not adequately evaluated.

Online assessment and exams can make it easier for students to cheat, which can compromise the integrity of the learning experience. Online education may not be accessible to all students, especially those with disabilities or limited access to technology. Additionally, some students may not have financial means to pay for online courses or the time to commit to them.

Overall, online education offers many benefits, but it also presents several challenges that must be addressed to ensure a quality learning experience for all students.

Online education presents some challenges for teachers and opportunities.

First of all, teachers have to be provided with gadgets as laptops or PC because even the mobile phone would be not enough to arrange online conference at necessary level. So, they on their own have to buy it. Then they should have a reliable internet connection and be able to use a video conferencing platform, it means that they have to download all necessary applications, learn management system and other online resources. Video and audio have to be at high level too as bad quality transmission can disrupt the teaching and learning process.

Secondly, online teaching eliminates the ability for teachers to interact with their students effectively, it leads to poor learning environment. To overcome challenges teachers meet because of lack of face-to-face communication they try to use other methods of teaching which would help them to establish in-personal social interaction.

Encouraging students' participation in online classes can be challenging, as some students may be shy or reluctant to speak up in a virtual setting. Teachers must find ways to keep students engaged and foster a sense of community, such as using interactive online tools and activities.

Online teaching can require more time and effort from teachers than traditional teaching methods. Teachers may need to spend additional time preparing digital materials, providing feedback on assignments, and responding to student questions and concerns.

Teaching online requires a different set of skills and approaches than traditional classroom teaching. Teachers may need to adapt their teaching strategies and learn new tools and technologies to effectively teach in an online

environment. Otherwise, online learning may not be accessible to all students due to limitations in technology or internet access. Teachers must be aware of these disparities and find ways to accommodate students who may not have the same resources as others. Additionally, online learning may widen the equity gap for students from low-income families or those who face other socio-economic challenges.

Overall, teaching online presents a range of challenges for teachers, but with careful planning, preparation, and ongoing support, it can also provide opportunities for innovation and student engagement.

So, innovation technologies enable teachers to create immersive learning experiences that transport students to different places and times, making learning more engaging and interactive. Gamification involves using game design elements and principles to enhance learning. Teachers can use gamification to make learning more enjoyable, motivating, and engaging. With online platforms, teachers can track students' progress and provide personalized learning experiences tailored to their needs, interests, and learning styles. Online platforms allow students to collaborate and work together on projects and assignments regardless of their location. Teachers can use online tools to facilitate group discussions, peer reviews, and collaborative projects. Microlearning involves breaking down complex topics into small, bite-sized chunks that students can learn at their own pace. Teachers can use online platforms to deliver microlearning modules that students can access anytime, anywhere. With artificial intelligence and machine learning, online platforms can adapt to students' learning needs and provide personalized learning experiences. This can help students learn faster and more efficiently. With mobile devices, students can access learning materials anytime, anywhere, and on any device. Teachers can use mobile apps and tools to deliver learning content, facilitate discussions, and provide feedback.

As technology advances, teachers can continue to explore new approaches and tools to enhance the delivery of education through online platforms.

Піддячий В.М.,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>

РОЗВИТОК ГНУЧКИХ НАВИЧОК ФАХІВЦІВ

Сучасний ринок праці України структурується в умовах глобальної інтеграції та уніфікації економічних процесів, цифровізації всіх сфер життя людини, утвердження полікультурних суспільств, загострення воєнних конфліктів, пандемії COVID-19 та інших цивілізаційних криз. Наймаючи працівників, роботодавці оцінюють не тільки їхню професійну компетентність, але й комунікативні та соціальні якості, готовність навчатися впродовж життя тощо. Це обумовлює підвищення уваги до розвитку гнучких якостей фахівців, які впливають на продуктивність їхньої співпраці з іншими. Їх розглядають як сукупність соціальних та психологічних умінь необхідних для життя у суспільстві та взаємодії з його членами. Зважаючи на це актуальним є дослідження розвитку гнучких навичок фахівців в умовах неформальної та інформальної освіти.

Згідно із звітними даними, опублікованими на сайті Всесвітнього економічного форуму (21 жовтня 2020 р.) швидка поява та впровадження нових технологій призведе до того, що 50% усіх співробітників до 2025 потребуватимуть перекваліфікації. Разом з цим до основних гнучких навичок віднесено:

- 1) активне навчання та його стратегії;
- 2) аналітичне мислення та інноваційність;
- 3) використання технологій, моніторинг та контроль;
- 4) витривалість, стресостійкість та гнучкість;
- 5) креативність, оригінальність та ініціативність;
- 6) критичне мислення та аналіз;
- 7) лідерство та соціальний вплив;
- 8) логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей;
- 9) розв'язання складних проблем;
- 10) створення технологій та програмування (Whiting, 2020).

Серед основних шляхів розвитку гнучких навичок виокремлюють:

1. Співпраця з ментором у обраній сфері професійної діяльності. Вона сприятиме отриманню корисних порад, перейманню професійного досвіду та розв'язанню на цих засадах робочих проблем (Піддячий, 2020);
2. Навчання за спеціалізованою освітньою програмою, яка надаватиме якісну теорію і практику, підвищуватиме мотивацію до саморозвитку. Цьому сприятиме застосування ігрових методів, серіальних методик, сюжетних ліній тощо. Вони сприятимуть швидшому та якіснішому

навчанню. Це підвищить затребуваність фахівця на ринку праці, а відповідно і його заробіток.

3. Волонтерська діяльність. Вона передбачає долучення до роботи некомерційних організацій, участь у різних проектах на громадських засадах тощо. На цій основі розвиваються гнучкі навички, здобувається досвід вирішувати проблеми, розширюється світогляд, виникають нові соціальні зв'язки. Разом з цим, здобуті знання, уміння та практичні навички можна додавати до резюме;

4. Звернення до психотерапевта. Це надає можливість отримання допомоги у підвищенні психологічної стійкості, об'єктивності самооцінки тощо;

5. Самоосвіта, самовиховання та гармонізований саморозвиток особистості (Піддячий, 2020);

6. Отримання зворотного зв'язку від людей з якими здійснюється взаємодія. Це допоможе проаналізувати сильні та слабкі сторони роботи, критичного їх осмислення, сприятиме пошуку шляхів для подальшого їх удосконалення.

Розвиток гнучких навичок сприятиме збільшенню мотивації до активної діяльності, підвищенню її результативності, оптимальному використанню часу, ефективності комунікації з іншими людьми (Daly, 2018). Це допоможе підвищити готовність фахівця до роботи у сучасних умовах динамічного ринку праці, розвиватиме його адаптаційні можливості до змін життєвого та професійного середовища (Піддячий, 2020).

У результаті проведеного дослідження встановлено: 1) рівень розвитку гнучких навичок фахівця впливає на тривалість пошуку роботи, ефективність міжособистісної взаємодії, організацію внутрішнього та зовнішнього світу, оптимальне використання часу, динаміку професійного розвитку та досягнення поставлених цілей, швидкість орієнтування та адаптації до нових умов, досягнення успіху у професійній діяльності; 2) визначальними факторами вдосконалення гнучких навичок фахівців є здобуття життєвого досвіду, розвиток задатків, здібностей, цінностей та якостей особистості.

Список використаних джерел:

- Піддячий, В.М. (2020). Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки», 13 (42). 185-199. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-185-199](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpopn_2020_13_14
- Піддячий, В.М. (2021). Сутність і зміст андрагогічної компетентності педагогів. *Молодь і ринок*, 10, 29–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2021_10_7
- Піддячий, М.І. (2020). Ключові компетентності старшокласників: організація здорового способу життя. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 123, 315-319. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32901?mode=full&locale-attribute=en>

Daly, C. (2018). Soft Skills: The Hard Skills for Today's Workforce. Skills Builder Pro. URL: https://mma.prnewswire.com/media/792186/Soft_Skills__The_Hard_Skills_for_Today_s_Workforce_Final.pdf?p=original

Whiting, K. (Oct 21, 2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL: https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?utm_source=facebook&utm_medium=social_scheduler&utm_term=Education%20and%20Skills&utm_content=21%2F10%2F2020%2021%3A30&fbclid=IwAR3h_yMNY73A-WrEH7Fjap-WqRNCqMTaqIngJelhHZXdyGMmO4ppJCZgAk

Радомський І.П.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Педагогічний персонал закладів вищої освіти (далі – ЗВО) має володіти високим рівнем професійної компетентності. Тому в освітніх закладах значна увага приділяється формуванню та розвитку різних складових професійної компетентності науково-педагогічного персоналу.

Науковці визначають професійну компетентність викладача закладу вищої освіти як складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і тих що підтримують (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно педагогічній ситуації (Холковська (Ред.), 2017, с. 21).

Важливою складовою професійної компетентності викладача закладу вищої освіти виступає андрагогічна компетентність. У вузькому розумінні її можна розглядати як психолого-педагогічну компетентність

андрагога, що уособлює готовність (практичну й теоретичну) до професійної діяльності, спрямованої на сприяння особистісному та професійному розвитку різних категорій дорослих в умовах формальної та неформальної освіти на основі врахування специфіки навчання цільових груп дорослих учнів (Аніщенко, & Калюжна, 2021).

О. Аніщенко, О. Баніт, Т. Калюжна визначають, що андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих вибудовується на низці структурних компонентів, серед яких ключовими є: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, рефлексивно-оцінний та операційно-діяльнісний. Ціннісно-мотиваційний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу ЗВО уособлює сукупність мотивів, інтересів і потреб, що визначають спрямованість педагогічного персоналу на професійно-педагогічну діяльність у взаємозв'язку з усвідомленням відповідності особистісних андрагогічних якостей вимогам педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих та усвідомленою мотивацією особистісних прагнень до дій (Аніщенко, & Калюжна, 2021).

Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих уособлює необхідну сукупність професійних знань і їх розуміння, що є основою усвідомленого, цілеспрямованого здійснення професійної діяльності (Жихорська, 2017, с. 192).

Рефлексивно-оцінний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих уособлює поєднання двох складових: внутрішній процес (самоаналіз/самооцінювання) і зовнішній (аналіз зміни умов професійної діяльності, що вимагає коригування вектора особистісного й професійного розвитку) (Аніщенко, & Калюжна, 2021).

Операційно-діяльнісний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих охоплює сукупність професійних умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних посадових функцій; комунікативних навичок; способів і досвіду розв'язання професійних завдань на основі самостійності та відповідальності (Жихорська, 2017, с. 192).

На основі виокремлених компонентів андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих визначимо важливі напрямки розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу ЗВО непедагогічного профілю.

- формування адекватної самооцінки педагогічним персоналом ЗВО необхідних знань та особистісних якостей, умінь, цілей поведінки, своїх сил і можливостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, що своєю чергою сприяють формуванню творчих якостей, професійної самостійності та андрагогічної компетентності фахівця;

- орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості педагога ЗВО;

- свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала через усвідомлення й удосконалення своїх особистісних якостей з метою активного, якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку в умовах освітнього середовища.
- вдосконалення здатності навчатися протягом всієї професійної діяльності для вирішення нових завдань, зумовлених викликами часу;
- розвиток здатності модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого освоєння і застосування досягнень науки й передового педагогічного досвіду;
- формування авторитетності педагога і його обізнаності у певній галузі знань (або в декількох), яка визначає зміст предмета, що викладається педагогом.
- розвиток наукової компетентності педагогічного персоналу, тобто наявних у нього знань і здатності застосовувати їх на практиці, що робить його надійним джерелом освітньої інформації.
- розвиток вмінь педагога обирати оптимальні форми та методи навчання, що підходять для вирішення дидактичних завдань;
- розширення знань процесів спілкування, що здійснюється в групах дорослих учнів, а також удосконалення вмінь використовувати комунікації з метою вирішення завдань і досягнення результатів;
- розвиток умінь викладача розбиратися в індивідуальних особливостях дорослих учнів, в їх здібностях, недоліках, чеснотах і сильних сторонах характерів, що проявляється в подальшому формуванні педагогом індивідуального підходу до кожного дорослого учня;
- опановування уміннями педагогічного проєктування з метою подальшої організації освітнього процесу.

Отже, упровадження визначених напрямків розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу ЗВО непедагогічного профілю дасть їм змогу впевнено провадити професійну діяльність, спрямовану на сприяння особистісному та професійному розвитку здобувачів вищої освіти на основі врахування специфіки навчання цільових груп дорослих учнів.

Список використаних джерел:

- Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., & Калюжна, Т.Г. (2021). Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр., 2, 63-72.
- Жихорська, О.В. (2017). Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти. (Дис. канд. пед. наук). Київ: ІВО НАПН України.

Холковська, І.Л. (Ред.). (2017). Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

Ремньова А. Г.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0001-9705-036X>*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АНДРАГОГІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Виклики сучасного світу суттєво змінили ставлення до освіти дорослих, яка сьогодні постає важливим чинником суспільних змін. В Україні виникли додаткові суперечності, зокрема, між інтенсивно змінюваними умовами життя в країні і недостатньою здатністю дорослої людини адаптуватися до нової ідеологічної і соціокультурної ситуації, між задекларованим визнанням ключової ролі освіти та ігноруванням її випереджувальної функції у суспільстві (Лук'янова, 2016). Розвиток освіти дорослих є нагальною необхідністю, яка дозволить забезпечити професійну зайнятість населення, сприятиме самовдосконаленню та особистісній самореалізації людини в умовах неперервної освіти. Відповідно виникає потреба у якісній підготовці фахівців-андрагогів, які б володіли необхідними компетентностями для навчання дорослих здобувачів освіти.

Теоретичні та практичні аспекти проблеми професійної підготовки андрагогів протягом останніх років досліджували такі вітчизняні вчені, як О. Аніщенко, С. Архипова, Н. Дем'яненко, І. Зель, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Т. Сорочан та інші. Ключові стратегії професійної підготовки фахівців у XXI столітті розглядали у своїх працях В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота. Загальні засади компетентнісного підходу в освіті відображені в працях Н. Бібік, О. Савченко, О. Семенов. Але деякі аспекти проблеми формування компетентностей майбутніх андрагогів залишаються ще не дослідженими.

Метою даного дослідження є проаналізувати сутність поняття професійна компетентність майбутніх андрагогів та визначити роль педагогічних дисциплін у процесі її формування у майбутніх фахівців освіти дорослих.

Розвиток сучасної вітчизняної освіти пов'язаний з компетентнісним підходом, впровадження якого дозволяє спрямувати фахову підготовку не тільки на засвоєння нового змісту майбутньої професійної діяльності,

а й на формування необхідних компетентностей, опанування гнучкими технологіями оволодіння цією діяльністю.

Професійна підготовка педагогічного персоналу для навчання дорослих (і майбутніх викладачів для дорослих) має свої особливості в різних країнах світу. Кожна країна впроваджує свої моделі та стратегії підготовки педагогів-андрагогів. Програми професійної підготовки значно різняться за обсягом, тематичним спектром навчальних дисциплін, рівнями кваліфікації та ступенем формалізації результатів (Аніщенко, 2017).

В Україні відбулося переосмислення методологічних основ освіти дорослих на основі ідей М. Ноулза про те, що педагог для дорослих повинен мати спеціальну підготовку, яка містить в собі знання, вміння та навички, необхідні для здійснення освітньої діяльності з дорослими учнями з урахуванням їхніх вікових особливостей, освітніх потреб та мети. А у лютому 2019 р. професію «андрагог» було включено до державного класифікатора професій. Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти. Професійна діяльність андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей

Професійна компетентність андрагога – це інтегративне утворення, що складається з компетентності в предметній сфері, і передбачає досконале знання предмету діяльності, інноваційних технологій, прийомів, методів, способів виконання професійних функцій та компетентності в галузі освіти дорослих (андрагогічної).

Формування професійної компетентності майбутніх андрагогів забезпечується спеціальними андрагогічними знаннями, вміннями і навичками, як сукупності знань про освітні потреби, інтереси, мотивацію, можливості, здібності, критеріальні особливості дорослих здобувачів освіти, а також спеціальними методами, прийомами та формами роботи, що дозволяють залучити їх до роботи на всіх етапах процесу навчання. У майбутніх андрагогів також мають бути сформовані такі особистісні якості, як адаптивність, емпатія, гнучкість, об'єктивність, особиста відповідальність, здатність до групового лідерства, модерації, анімації, наставництва, критичного мислення, прийняття рішення у складних та непередбачуваних ситуаціях.

В Україні професійна підготовка андрагогів ще не набула значного поширення та ознак системності. У цій сфері освітньої діяльності працюють лише три заклади вищої освіти. Зокрема, магістранти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова мають можливість навчатись за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки і отримати кваліфікацію «Андрагог. Викладач закладу вищої освіти».

Освітньо-професійна програма «Андрагогіка. Освіта дорослих», за якою навчаються магістранти, спрямована на формування особистісних

та фахових якостей майбутнього андрагога, викладача вищої школи, озброєного знаннями, уміннями, навичками, здатного використовувати в професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні методи та технології навчання, здатного до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, який дотримується у своїй роботі принципів академічної доброчесності й неупередженості, наділений уміннями інтегрувати в освітній простір досвід вітчизняних і закордонних наукових шкіл, уміє вирішувати складні психологічні ситуації в освітньому процесі, чітко орієнтується в правовому полі освітнього простору, послуговується у своїй діяльності принципом студентоцентрованості навчання.

Вагомий вплив на формування професійної компетентності майбутніх андрагогів здійснюють педагогічні дисципліни, зокрема «Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук», яка є складовою професійного циклу підготовки. Вона формує цілісну систему знань з теорії і практики організації і змісту освіти дорослих, неперервної (ціложиттєвої) освіти, вмінь і компетентностей конструювання і реалізації андрагогічної моделі навчання (Дем'яненко, 2023). Опановуючи цю дисципліну майбутні андрагоги отримують знання про мету, завдання, зміст, категоріально-поняттєвий апарат андрагогіки як галузі науково-педагогічного знання та сфери соціальної практики; знайомляться з основними напрямками реалізації концепції освіти дорослих, з впровадженням андрагогічної моделі навчання, усвідомлюють перспективи розвитку андрагогіки в контексті узгодження стратегічної політики ЮНЕСКО та національних програм у сфері освіти дорослих.

Вивчення навчальної дисципліни «Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук» надає можливість сформувати або розвинути такі спеціальні (фахові) компетентності: здатність проектувати і досліджувати освітні системи; застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки; здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті; розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проекти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу вищої освіти; здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та розв'язувати складні задачі у мультидисциплінарних та міждисциплінарних контекстах; здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук; сприяє критичному осмисленню проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань.

Таким чином, включення до освітньо-професійної програми «Андрагогіка. Освіта дорослих» навчальної дисципліни «Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук» відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх андрагогів.

Список використаних джерел:

- Аніщенко, О. (2017). Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. №2 (19), 155-163.
- Дем'яненко, Н. М. (2023) Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук: навчальна програма. *Освітньо-професійний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, ОПП «Андрагогіка. Освіта дорослих»*: навч.-метод. посібник. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 40-52.
- Лук'янова, Л. Б. (2016) *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти*: монографія. Київ: ІПООД НАПН України.

Самко А.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ

У сучасному світі, де ритм життя швидко змінюється, наука та технології розвиваються все інтенсивніше, а конкуренція на ринку надзвичайно висока, професійні вимоги до фахівців стають все більш високими. У цьому контексті, мотивація грає важливу роль в успішній професійній діяльності, є незамінною умовою ефективного виконання завдань та досягнення поставлених цілей. Здатність фахівця до самостійного отримання знань та їх творчого використання, а також його внутрішня мотивація на досягнення результату та відповідальність за свою роботу є ключовими чинниками його саморозвитку та кар'єрного зростання.

Наукові дослідження підтверджують той факт, що без належної мотивації, інші складові професійного розвитку особистості, такі як: професійні знання, навички, необхідні здібності та інші потенціали не мають значення. На наш погляд, ефективний розвиток професійної компетентності відбувається лише за умови актуалізації мотивації професійного вдосконалення.

Професійне вдосконалення, як зазначає Т. Приходько (2012), це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми

розвитку. Результатом професійного вдосконалення є досягнення певного рівня професійної досконалості. Водночас доцільно виокремити «професійне вдосконалення» як процес позитивних перетворень, які відбуваються на певному рівні досягнутої професійної компетентності. Інакше кажучи, якщо «професійний розвиток» охоплює розмаїття відповідних процесів, починаючи з первинного рівня, то «професійне вдосконалення» спирається на уже досягнутий фахівцем професійний рівень.

Т. Приходько (2012) визначає такі основні напрямки професійного вдосконалення педагогічного персоналу: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Потрібно зазначити, що існування самого процесу професійного вдосконалення педагога залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують та регулюють на всіх етапах перебігу. Як наголошує Н. Іванова (2016), «мотивацію фахівця до професійної діяльності детермінують: його професійна компетентність; індивідуально-психологічні особливості; умови діяльності, з урахуванням яких відбувається цей процес; вимоги, які висуває робота до особистості фахівця».

Розглядаючи проблему мотивації слід окреслити умови, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного вдосконалення педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне вдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їх викладацької діяльності (Приходько, 2012). По-друге, це формування у викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного вдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту та ін. По-третє, це актуалізація потреб професійного вдосконалення у викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій вдосконалення, при яких викладачі постійно зіштовхуються з необхідністю

активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

Науковці (Сич, 2005, с. 7) зазначають, що складовими професійного вдосконалення є:

- *теоретична компетентність* (сукупність загальних і спеціальних знань, якими володіє фахівець у певній професійній сфері, які є базою для професійного вдосконалення);
- *практична компетентність* (сукупність практичних умінь і навичок, якими володіє фахівець і які забезпечують успішність його професійного вдосконалення);
- *професійно-важливі якості особистості* (властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до професійної діяльності, що сприяють її вдосконаленню);
- *мотивація професійного вдосконалення* (сукупність мотивів, які спонукають особистість до вдосконалення професійної діяльності).

Саме остання є основною складовою, яка спрямовує та запускає процес набуття професійного вдосконалення.

Наголосимо на різноманітності чинників, що мають вплив на мотивацію професійного вдосконалення: підвищення свого фахового рівня, прагнення працювати по-новому, оволодіння сучасними технологіями навчання й виховання, бажання змінити свій статус, зробити кар'єру, підвищити рівень майстерності, ознайомитися з перспективним досвідом роботи, сподівання на продуктивне спілкування з колегами тощо. Водночас, як зазначає Л. П'янківська (2021, с. 533), виокремлення безпосередньо професійних мотивів обумовлюється такими чинниками: специфікою професійної діяльності, значимістю мотивів для професіонала, їх взаємозв'язку із виконанням професійних дій та актуальністю потреби, рівнем зрілості та мотиваційною сферою особистості. Також на професійну мотивацію впливають індивідуально-характерологічні особливості фахівця, що забезпечують успішність виконання професійних завдань, трудову активність й впливають на рівень сформованості спрямованості особистості. На нашу думку, основним чинником професійної мотивації виступає професійна самооцінка, що безпосередньо впливає на розвиток мотивації досягнення особистості фахівця шляхом моделювання власного успішного ідеального образу «Я-професіонал».

Отже, мотивація професійного вдосконалення є невід'ємною складовою професійного зростання педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Формування професійної мотивації постійно піддається впливу безпосередніх умов виконання професійних завдань та різноманітних чинників, які залежать від особистості фахівця та типу його діяльності.

Список використаних джерел:

- Іванова, Н. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 1. 21–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2016_1_7
- Приходько, Т.П. (2012). Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*, 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1011>
- П'янківська, Л. (2021). Професійна мотивація особистості: теоретичний аспект. *Грааль науки*, (2-3). С. 532-536. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.108>
- Сич, В.М. (2005). *Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

Соловей М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з навчально-виховної роботи
Київського національного лінгвістичного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1130-4395>

Соловей Л.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та комунікації
Київського університету імені Бориса Грінченка
<http://orcid.org/0000-0002-5876-3532>

USING LABSTER VIRTUAL LABORATORIES IN ADULT EDUCATION

The impact and challenges of the COVID-19 pandemic and the war against Russian invaders have sped up the digitalization of teaching-learning process in Ukraine. Indeed, the education system is facing a paradigm digital shift, creating and inventing new possibilities for both educators and their adult students. Today's students are more often called "digital-age learners".

These students are "less dependent upon traditional education institutions for knowledge acquisition and are much more self-reliant, exercising their internet-based skills to aggregate data and information" (Collier, Burkholder & Branum, 2013).

Thanks to digital technologies, a number of educational projects have been created to increase the quality of the teaching-learning process. Labster

is one of them. It was created by scientists, curriculum designers, and game developers. Many educators, who have already been applying this program consider the Labster simulations well-designed and engaging for students. Labster includes more than 300 simulations and offers a complete platform for science education. Adult students using their personal computers, mobile phones, and other devices find themselves in real situations, which are provided by virtual labs. They face a scientific interactive problem that should be solved. The educational simulations may seem boring, but virtual Labster frame science in a fun, visual, real-world scenario.

Virtual labs contain not only learning simulations but supplemental resources such as theory pages, videos, quizzes, animations, and others as well. Students doing their tasks may try lab simulations as many times as they need to improve their grades. In this way, they keep on learning from their struggles and mistakes. Students can do virtual lab experiments in Biology, Physics, Chemistry, Genetics, Anatomy, Physiology, Biotechnology, and other courses (Kanwal, 2021).

Many of these simulations are associated with real-world problems, such as stem cell therapy to treat blindness, visualizing cancer cells to distinguish unique characteristics, and analyzing DNA to solve a crime (Tripepi, 2022).

Such interactive simulation diversifies traditional teaching lessons and definitely motivates students. Educators should realize the potential of this program to enhance student learning.

Labster has many advantages and its application is able to simplify the teacher's preparation for the lessons and make it easier. Firstly, Labster integrates with many Learning Management Systems (LMS), including Canvas, Blackboard, and Google Classroom. Secondly, Labster simulations are available in English, German, French, Spanish, and Italian languages. Thirdly, Labster learning simulations may be included in the curriculum plan of the educator. Besides, their usage help save the lesson time, because every simulation completed by the student is automatically graded. In this way, the educator always gets the feedback. And finally, the educator has full access to every student's dashboard where one can get information about the student's performance, his/her progress or mistakes and difficulties he/she has met. Thus, virtual labs provide collaborative adult learning and in case a student faces a challenge, the educator may identify it and coach the student immediately.

It's a fact, that Labster is able to help overworked educators to reinforce the results of their teaching activity and reduce their burnout teaching their subjects online. Digitalization of education has to ensure the innovative incorporation of modern technology and digital tools to assist the progress of teaching and learning and to create more possibilities for online learning. Using digital technology must make the learning experience more meaningful, challenging, and engaging.

However, digitalization of teaching and learning, and modern digital resources certainly provide challenges for educators. They have to facilitate

adult student learning, customize their activities to meet individual student needs, to evaluate student learning through data-driven instructional methods.

But many educators lack knowledge and proficiency with innovative technology. The gap in the technology skill prevents effective digital learning teaching. Optimization and improvement of the opportunities of digital learning in general and usage of Labster project in particular require new skills of educators. Every educator should have the access to training and professional development either online or face-to-face workshops. They need to be trained to increase adult student learning.

To sum up such digital tools as Labster virtual laboratories have a great educational potential for adult teaching learning process. It is advisable to apply it into Ukrainian practice of adult education more widely.

Bibliography:

- Collier, D., Burkholder, K., & Branum, T. (2013). Digital learning: Meeting the challenges and embracing the opportunities for teachers. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED544368>
- Kanwal, S. (2021). Using Virtual Simulations in Online Laboratory Instruction and Active Learning Exercises as a Response to Instructional Challenges during COVID-19. URL: <https://journals.asm.org/doi/10.1128/jmbe.v22i1.2503>
- Tripepi, M. (2022). Microbiology laboratory simulations: From a last-minute resource during the Covid-19 pandemic to a valuable learning tool to retain. *A semester microbiology laboratory curriculum that uses Labster as prelaboratory activity.* URL: <https://journals.asm.org/doi/10.1128/jmbe.00269-21>

Тищенко В.В.,
аспірант Київського національного університету
технологій та дизайну
<https://orcid.org/0000-0001-6489-3352>

ПЕДАГОГІЧНИЙ І СПОРТИВНИЙ КОУЧИНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТРЕНЕРІВ ФУТБОЛУ

Педагогічна освіта відіграє провідну роль у становленні української держави, оскільки саме випускники закладів педагогічної освіти безпосередньо формують національну свідомість молоді, забезпечують її підготовку до оволодіння професіями, формують соціальну та громадянську компетентність. Спеціалізована освіта, що поширюється на художню, наукову, спортивну і військову галузі, особливо потребує взаємодовнення педагогічного і спортивного коучингів. Зокрема, майбутні тренери футболу необхідні не лише для професійних спортивних клубів,

але й для всієї системи неперервної спортивної освіти з футболу. Тому майбутні футбольні тренери покликані володіти готовністю до педагогічного дизайну, враховувати особливі періоди фізичного і психічного розвитку дітей, підлітків та учнівської молоді, застосовувати педагогічний і футбольний коучінг у професійній діяльності. Завдяки такому взаємодоповненню можливе визрівання тілесно-кінестетичної здібності спортивно обдарованих осіб, адже на всіх етапах психофізіологічного розвитку майбутні спортсмени отримають гідний педагогічний супровід.

Професійна діяльність тренера футболу належить до педагогічних професій і містить у собі ті ж компоненти, що й професія педагога. Тренер футболу – це педагог, який навчає техніки рухів і розвитком фізичних здібностей, формує особистість майбутнього громадянина, а основу цієї діяльності складають педагогічні здібності. Всі ці здібності вимагають як теоретичної підготовки, так і практичних навичок. Кожна з них конкретна й оцінюється тільки у діяльності за цілим рядом компонентів.

Сучасний розвиток спортивної освіти в Україні передбачає потребу в освітянських кадрах з високим рівнем професіоналізму, інноваційним стилем науково-педагогічного мислення. Педагоги, майбутні тренери покликані до застосування інноваційних педагогічних технологій. Водночас, вони зобов'язані враховувати досвід тренерської діяльності у вітчизняному і зарубіжному футболі. Адже кожна епоха футбольного тренування характеризувалася певною модою і тенденціями. У 50-60-х роках футбольні тренери здебільшого були зосереджені на вдосконаленні технічних навичок. У 70-80-ті роки основна увага приділялася фізичній підготовці футболістів. Сьогодні більше уваги приділяється розумовим здібностям, стратегічному мисленню та прийняттю рішень. В тому числі тренерам футболу слугують сучасні комп'ютерні технології.

Науковий розвиток спорту змушує тренерів набувати компетентностей з різних галузей знань, зокрема, біомеханіки, кінематики руху, біохімії, фізіології з вправ та інших.

Психологія і педагогіка спорту і нові тенденції в менеджменті спортивного коучингу варто сьогодні додавати до підготовки футбольних тренерів. Коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності; мистецтво сприяння розвитку спортивної обдарованості (Сидоренко, 2014).

За визначенням Міжнародної федерації коучингу ICF, коучинг – це система реалізації спільних соціальних, особистісних, творчих можливостей учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності для отримання максимально можливого результату. Педагогічний коучинг (від англ. coaching — наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) — різновид технології науково-методичного супроводу, система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку можливостей особистості і групи людей, які разом працюють (команди, організації), а

також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цих можливостей (Нежинська, & Тименко, 2017).

Коучинг спорту спрямований на допомогу спортсмену в досягненні поставлених ним же спортивних цілей. Може бути спрямований на допомогу у розвитку фізичних, технічних, тактичних і психологічних (мотивація, протидія психологічному тиску до, під час і після змагань, комунікація з партнерами по команді, взаємовідносини з тренером тощо) аспектів підготовки до змагань. Коучинг спортивної освіти – це інструмент підвищення ефективності взаємодії в системі освіти в цілому, у всіх напрямках: педагог-студент, педагог-адміністрація, педагог-педагог (мотиваційний чинник при цьому – повага, значимість кожного, ріст і розвиток).

Отже, футбольну спеціалізацію варто розглядати як напрям реалізації спортивного інтелекту обдарованих спортсменів, який необхідно удосконалювати засобами педагогічного і спортивного коучингу.

Список використаних джерел:

- Сидоренко, В.В. (2014). Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, № 3 (14), 13-19.
- Нежинська, О.О., & Тименко, В. М. (2017). *Основи коучингу: навчальний посібник*. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС».

Фрицюк В.А.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Професіоналізація педагога спрямована на підвищення його професійної конкурентоздатності в умовах інтеграційних процесів, науково-технічного прогресу та адаптації до різноманітних внутрішніх та зовнішніх змін впродовж життя. Вважаємо, що для успішної професіоналізації важливо готувати майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти до безперервного професійного саморозвитку.

Цілком погоджуємося з В. Піддячим, що в основі професійного та особистісного розвитку педагога є принцип саморозвитку, який реалізується впродовж життя. У зв'язку з цим категорія «професіоналізація» характеризується не первинним формуванням сукупності професійно орієнтованих якостей, що дозволяють забезпечити виконання різних видів професійної діяльності у межах визначеної компетенції. Вона передбачає вибір професійного середовища для розвитку, засвоєння стандартів і цінностей професії, самореалізацію у ній. Професіоналізм є поєднанням компетентності та майстерності і виражає творчу індивідуальність педагога, його прагнення до самоактуалізації та професійного саморозвитку (Піддячий, 2020).

Варто зазначити, що однією з визначальних тенденцій сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, що нині є особливо актуальним і характеризує суспільні потреби громадян нашої країни. Метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації.

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому важливою складовою освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти має бути забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості й на цій основі зміг сформулювати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно удосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Зауважимо, що «безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів» тлумачимо як постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

Емпіричне вивчення практики підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дало змогу зробити такі висновки:

- формування готовності до професійного саморозвитку на етапі фахової підготовки у ЗВО відіграє особливе значення, оскільки саме в цей

період закладають мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльні основи професійного саморозвитку майбутніх педагогів;

- аналіз практики підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку засвідчує епізодичне впровадження тих чи інших спецкурсів стосовно професійного саморозвитку, модернізацію змісту та технології педагогічної практики студентів; упровадження методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку тощо, але це все має несистемний характер; водночас, здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їхній певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку;

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах; аналіз низки дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців (A. Athan; L. Boyce; A. Dachner; K. Deosthali; V. Lalande; K. Langkamer; P. Li; L. Mason; B. McCollum; K. Orvis; R. Reichard; K. Soehnlein; E. Sutcliffe; Q. Xu; C. Yang), дає змогу стверджувати, що їхня значна частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вчителів, які вже працюють; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення в них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку; доцільно використовувати передовий досвід фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Варто назвати окремі положення розробленої науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку:

- при розробці цієї системи зважали на закономірності, дидактичні й специфічні принципи професійного саморозвитку;

- особливістю розробленої науково-методичної системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, за якої кожен може обрати власний темп і напрям професійного саморозвитку;

- пропонується науково-методична система заснована на обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- відповідно до запропонованої науково-методичної системи, ефективність підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку забезпечують розробка та впровадження

технології формування готовності студентів до професійного саморозвитку;

- метою системного впровадження організаційно-педагогічних умов і технології є підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку забезпечує спеціально розроблена методика комп'ютерного діагностування;

- професійну підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку визначено як процес, де інтегруються їхня мотиваційно-ціннісна, інформаційно-пізнавальна, організаційно-діяльнісна, емоційно-вольова та рефлексивно-оцінна готовність до безперервного професійного саморозвитку;

- запропонована науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою досліджуваного поняття; методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами та розробленою технологією формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (Фрицюк & Вовк, 2016).

Запропонована науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дає потрібні уявлення про стратегію відповідної професійної підготовки студентів: містить інформацію про структуру професійної підготовки та характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі; стає підставою розроблення педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на діагностику та формування безперервного професійного саморозвитку; дає змогу виділити етапи та визначити організаційно-педагогічні умови реалізації відповідної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку на кожному з етапів.

Список використаних джерел:

Піддячий, В. М. (2020) Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя. *Вісник післядипломної освіти*, 13 (42) «Серія «Педагогічні науки». URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/13_43_20_20/Bulletin_13_42_Pedagogika_Piddiachyi.pdf

Фрицюк, В. А., & Вовк, Л. П. (2016) Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка і психологія, 47, 68-72. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського.

Харевич І.І.,
*префект-секретар Івано-Франківської духовної семінарії
ім. свщмч. Йосафата УГКЦ, аспірант ІПООД
імені Івана Зязюна НАПН України*

АКРЕДИТАЦІЯ БОГОСЛОВ'Я ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ І ВИКЛИКИ

Акредитація освітніх програм в Україні – це процес оцінки відповідності якості освіти вимогам державних стандартів і встановлених критеріїв. Процес акредитації регулюється Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України № 977 від 11.07.2019 р. та зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 08 серпня 2019 р. за № 880/33851 (Положення).

Станом на 2023 р. акредитація освітніх програм, що реалізуються в закладах вищої освіти проводиться спеціально уповноваженим органом, таким як Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (далі – Національне агентство), та є добровільною і проводиться з ініціативи закладів вищої освіти, які надають державно визнані дипломи про вищу освіту молодшого бакалавра, бакалавра, магістра та доктора філософії.

Ці норми рівноправно застосовуються до акредитації освітніх програм в галузі знань 04 Богослов'я спеціальності 041-Богослов'я, що відновили свою репутацію на окремих кафедрах та факультетах українських закладах вищої освіти. Вочевидь богослов'я як окремий науковий було ратифіковане в системі державної освіти України порівняно недавно, однак воно має давню історію. Богословська наука виникла, формувалася та розвивається впродовж двох тисяч років у Церкві. В Україні діє постанова Декрету Ради народних комісарів РРФСР від 23 січня 1918 р., згідної з якою Церква була відділена від держави і навпаки. Ця норма присутня і в статті 35 Конституції сучасної України. Внаслідок цього дипломи церковного зразка не визнаються державою і потребують нострифікації.

Широка зацікавленість в наукових колах до богослов'я та сприятливі умови розвитку релігійних організацій сприяли конкретним спробам з боку держави подолати це розмежування. Наприклад, у 2005 р. спеціальність «Богослов'я» згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 363 від 16 червня 2005 р. «Про затвердження змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» було введено до розділу «Гуманітарні науки» напряму підготовки 0301 «Філософія» освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста та магістра (Думенко, 2013). На основі цього рішення всі зацікавлені в розвитку богословської освіти інститути, академії, університети отримали

«зелене світло» на підготовку кваліфікованих богословів для потреб українського суспільства.

Як зазначає, Тарас Допко, перший проректор Українського Католицького Університету (далі – УКУ), заклади вищої освіти отримали унікальну можливість «відкривати навчальні програми з богослов'я, здійснювати їхнє ліцензування та акредитацію, а отже видавати випускникам цих програм дипломи про вищу освіту державного зразка» (Добко, 2010).

Таким чином, в УКУ вперше з'явилися випускники, котрі згідно з дипломними даними були «магістрами богослов'я». Однак серйозним викликом залишалися проблеми відкриття та акредитації аспірантури та докторантури для здобуття наукових ступенів кандидатів наук з Богослов'я та докторів наук відповідно.

Наступний позитивний «зрив» з боку влади на користь богослов'я в Україні відбувся через 5 років у 2010 р. Цього року спеціальність «богослов'я» освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» та «магістр» було введено до розділу «Гуманітарні науки і мистецтво» напряму підготовки «Гуманітарні науки». Це рішення задекларовано постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (Про затвердження..., 2010).

Декількома місяцями окремим наказом Вищої атестаційної комісії України від 29 квітня 2010 р. за № 273 «Про затвердження Змін до Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань» галузь науки «філософські науки» була доповнена спеціальністю «богослов'я». Практично це означало, що кожен заклад в межах законодавства, виконавши всі умови ліцензування та акредитації, міг відкривати програми для підготовки кандидатів та докторів наук з Богослов'я. Проте такий процес стикнувся з новими випробуваннями: створення спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій; заснування та друк спеціалізованих фахових наукових журналів; проведенням переатестацій та нострифікацій наукових ступенів, здобутих закордоном особами, що вже працюють в українських закладах (Добко, 2010). Для багатьох духовних закладів ці умови були понад силу їх можливостей і розвиток богослов'я як державної науки на окремих факультетах призупинявся.

Окрім викликів, котрі мали місце в історії розвитку богослов'я в Україні, помітні вагомні перспективи розвитку. Починаючи з 2014 р., спеціальність «богослов'я» визначена як окрема галузь знань з правом створенням аспірантури і докторантури та вченою радою, керуючись Законом України «Про вищу освіту» № 1556-VII в редакції 2014 р. (Закон України про вищу освіту). Відповідно до зазначеного закону та Постанов Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266, наказом МОН України від 06.11.2015 р.

№1151 науці «Богослов'я» було надано: шифр 09.00.14, галузь знань 04, код спеціальності 041 (Про особливості запровадження...).

Унаслідок цього богословська наука в Україні отримала кілька переваг:

1. Визнання: одна з найбільших переваг полягає в тому, що наука богослов'я була офіційно визнана як окрема галузь знань. Це дозволило підвищити її статус і привернути увагу до важливості її досліджень.

2. Фінансування: офіційне визнання науки богослов'я також дало можливість залучити додаткові кошти на дослідження в цій галузі. Це дозволило вченим займатися більш глибокими і детальними дослідженнями.

3. Покращена співпраця: офіційний статус науки богослов'я також покращив співпрацю з іншими галузями знань. Це дозволило вченим обмінюватися досвідом і знаннями, що сприяє розвитку наукових досліджень.

4. Відкритість і доступність: державне визнання науки богослов'я також дало можливість зробити наукові дослідження в цій галузі більш доступними і відкритими для широкої громадськості. Це сприяє підвищенню рівня знань і свідомості про важливість цієї галузі.

Отже, отримання богослов'я статусу окремої галузі знань в 2015 р. дало їй можливість розвиватися більш інтенсивно, привернути більше уваги до своїх досліджень і забезпечити більш ефективну співпрацю з іншими науковими галузями.

Однак серед переваг справедливо треба виділити відповідальність залучених осіб в реалізації освітніх програм з богослов'я, адже процес ліцензування та акредитації є невідворотнім.

Під час процесу акредитації експерти Національного агентства якості вищої освіти оцінюють якість програми на основі таких критеріїв, як науково-методична база, викладацький склад, програма навчання, матеріально-технічна база, студентський корпус, управління та інші. Якщо програма успішно пройшла процес акредитації, то вона отримує офіційний статус державно визнаної та може бути використана для отримання дипломів вищої освіти (). Реалізація освітнього процесу учасниками якого є здобувачі вищої освіти за спеціальністю «богослов'я» відбувається згідно стандартів вищої освіти. Станом на 2023 р. є затверджений тільки один стандарт з богослов'я для здобуття ступеня бакалавра (Про затвердження стандарту..., 2023), а інші ще в розробці.

На сьогодні богослов'я як наука розвивається швидким темпом. Аналіз акредитаційних справ дозволяє зазначити, що більшість провідних духовних закладів вже акредитували освітні програми з богослов'я, серед них:

Заклад вищої освіти «Український католицький університет» – для здобуття ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії;

Приватний заклад вищої освіти «Івано-Франківська академія Івана Золотоустого» – бакалавра та магістра;

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича – бакалавра та магістра;

Київська православна богословська академія – бакалавра, магістра, доктора філософії;

Волинська православна богословська академія – бакалавра та магістра (Акредитаційні справи).

Окрім того, поруч з фаховим виданням Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Освітній дискурс: збірник наукових праць», Київська православна богословська академія та Волинська православна богословська академія випускають фахові журнали категорії Б з богослов'я під назвою Труды Київської Духовної Академії та Волинський благовісник відповідно (Реєстр наукових видань України).

Таким чином, підсумовуючи сентенції даних тез, можна ствердити, що богослов'я як наука в Україні має свої виклики та перспективи розвитку. Деякі з них наступні:

1. Виклики: недостатнє фінансування, мінімалізм в розвитку дослідницьких центрів та науковців, недостатня інтеграція українського богослов'я у світовий науковий дискурс, нерозвинута інфраструктура національних і міжнародних конференцій, семінарів, колоквіумів з богослов'я, нерозуміння значення богослов'я серед широкої громадськості та державних установ.

2. Перспективи: стрімкий розвиток акредитаційних процесів закладами вищої освіти, створення нових наукових центрів та лабораторій з богослов'я, забезпечення більш широкої доступності наукової літератури та перекладів іноземних праць з богослов'я на українську мову, підвищення рівня освіти в галузі богослов'я та підготовка нових науковців та вчених.

Окрім того розвиток богослов'я як науки в Україні має велике значення для розуміння релігійного та культурного спадщини народу, а також для вирішення релігійних проблем та дослідження суспільно-політичних процесів в Україні.

Список використаних джерел:

Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (18.03.2023 р.).

Думенко, Е., Архієпископ Переяслав-Хмельницький і Бориспільський (2013). Богословська освіта та наука в Україні перед викликами сучасності. URL: <https://www.religion.in.ua/main/21511-bogoslovska-osvita-ta-nauka-v-ukrayini-pered-viklikami-suchasnosti.html>.

Добко, Т. (2010). Акредитація богослов'я як науки в Україні: нові перспективи і виклики. URL: <https://ucu.edu.ua/news/akredytatsiya-bohoslovyia-yak-nauky-v-ukrajini-novi-perspektyvy-i-vyklyky-risu/> (18.03.2023).

Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра (2010). URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Text>
(18.03.2023).

Закон України про вищу освіту (2014). URL:
<https://web.archive.org/web/20220120213818/https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1556-18#Text>.

Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. №266. URL:
<https://web.archive.org/web/20191128172851/https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z1460-15> (18.03.2023).

Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 041 Богослов'я для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL:
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-041-bogoslovya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>.

Акредитаційні справи. URL: <https://public.naga.gov.ua/>.

Реєстр наукових видань України. URL:
[http://nfv.ukrintei.ua/search?sortOrder=title&specialistSearch\[\]=041&categorySearch\[\]=a&categorySearch\[\]=b&](http://nfv.ukrintei.ua/search?sortOrder=title&specialistSearch[]=041&categorySearch[]=a&categorySearch[]=b&).

Ганаба С.О.

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
<https://orcid.org/0000-0002-4373-7075>*

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТІ ЯК ПРОЄКТНА РАМКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ЗЛАГОДИ

Актуальність. Проблема спілкування є предметом наукових зацікавлень дослідників різних галузей наукового пізнання. Питаннями генезису та суті цього феномена займаються, насамперед, ті наукові дисципліни, які пов'язані із світом людини, а саме: історія, психологія, педагогіка, політологія, лінгвістика, соціологія, культурологія, філософія тощо. Зауважимо, що ця проблема перебувала у центрі уваги мислителів різних історичних епох. Так, унікальний досвід розвитку суспільних відносин на основі практик спілкування міститься у давньоіндійських Упанішадах, школах стародавньої китайської філософії, надбаннях полісної культури давніх еллінів, мистецтві ведення диспуту у

середньовічних європейських університетах, умінні людини відстоювати свою громадянську позицію в період буржуазних революцій доби Нового часу тощо. Вміння висловлювати та формулювати думки, аргументувати свою точку зору, відстоювати власну позицію тощо у всі часи свідчило про освіченість та успішність людини, її здатність міркувати та ефективно діяти у суспільних практиках життя. Спілкування дозволяє людині відбутися у повноті своєї автентичної природи. Цьому суспільному феномену вона навчається з перших днів свого життя і вдосконалює й розвиває його у різноманітних суспільних практиках упродовж життя. Дана обставина зумовлює необхідність навчати мистецтву спілкування задля успішності людини й стабільності соціуму у якому вона живе. Яка місія у цьому процесі сфери освіти? Яким чином має будуватися навчальний процес з тим, щоб розвивати мистецтво спілкування? Акцентуванню уваги на цих питаннях є метою даної статті.

Мета. На перший погляд видається, що навчання мистецтву спілкування не є прерогативою освітньої діяльності. У процесі навчання реалізується радше його інформаційно-пізнавальна функція.

Результати. Діяльність учасників сконцентровується, насамперед, на завданнях трансляції та обміні певною інформацією, умінні сформулювати та висловлювати власну позицію, обговорювати точки зору Інших та обирати оптимальні варіанти вирішення проблем тощо. У цьому процесі не завжди приділяється достатня увага її осмисленню, переживанню, тобто долученню інформації до внутрішнього світу тих, хто спілкується. Спілкування орієнтується лишень на здатність слухати і не завжди чути. Однак саме в інтонаціях співрозмовників, у грі їх слів, особливостях жестикуляції та мовленнєвих інтонаціях закладено різні смисли, які мають інформаційно-ціннісне навантаження та можуть суттєво впливати на конструктивний та емоційний характер розмови, здатність ефективно вирішувати проблеми тощо. Навчати розпізнавати, розрізняти, враховувати чи, навпаки, нівелювати смисли інших, поважати їх значимість за посередністю вербальних та невербальних засобів взаємодії з співрозмовниками є однією з проблем дидактики, яка потребує філософського осмислення. Навчатися ефективному спілкуванню – це, насамперед, означає навчатися слухати і чути. Недарма китайський ієрогліф, яким позначають процес спілкування, означає також і слухання. Маленька дитина пізнаючи світ, спочатку навчається слухати, а вже потім говорити. Зворотну по черговість просто уявити неможливо. Людина прислухається до мови Іншого, не лише з метою реєстрації його думок, емоцій і почуттів тощо, а й намагається їх зрозуміти й відчувати, з тим, щоб оцінити, наскільки вона добре і правильно зрозуміла наміри співбесідника. Власне у такий спосіб вона долучається до світу його цінностей та помислів, поважає їх як вартісну сутність, хоча може їх не приймати, не використовувати у практиці власного життя. Крізь призму розуміння та приймання Іншого, людина отримує можливість розгледіти свій унікальний світ. Вміння слухати – це вміння також слухати себе, вести своєрідний

діалог із собою, зі своїм внутрішнім світом. Цей діалог слугує необхідною основою для розуміння того, що людина здатна повідомити світу, і що світ може повідомити їй. У ракурсі цих міркувань освіта розглядається як середовище і процес пошуку, творення людиною своєї сутності. У діалозі вона звертається до себе – своєї душі, своєї совісті, своїх помислів і спогадів. У просторі освітньої діяльності відбувається самозбагачення, само творення та самореалізація людської індивідуальності за рахунок взаємовідносин з іншими суб'єктами.

Висновки. Отож, спілкування розглядається як засіб перетворення соціальної реальності. Учасники у ході спілкування спільно виробляють інтерсуб'єктивні смисли, цілі, цінності, орієнтири тощо, координують свої дії у відповідності з досягнутими згодами, сприяючи розвитку процесів соціальної інтеграції та солідаризації на новій основі. Йдеться про комунікативну згоду, яка досягається у вільний спосіб, без примусу чи ідеологічного тиску. Вона сприяє створенню нового інформаційного ресурсу, із залученням досвіду та ціннісних орієнтацій усіх учасників у площині взаєморозуміння. Під час спілкування суб'єкти намагаються спільно узгоджувати свої плани у горизонтах власного життєсвіту на основі спільного тлумачення та осмислення ситуації. Взаєморозуміння передбачає існування Іншого у його відмінності та унікальності. Саме завдяки толерантному, вираженому ставленню до досвіду та цінностей Іншого, можливе переосмислення набутих знань та створення на основі інтерсуб'єктивних практик нового ресурсу знань. Спілкування набуваючи універсального значення, стає засобом перетворення соціальної реальності, з урахуванням того, що мова йде про проектування відношення до дійсності.

Секція 2. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Хомич Л.О.,

*доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1130-4395>*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах сьогодення праця вчителя спрямовується насамперед на розвиток і виховання особистості школяра в процесі спільної з ним діяльності. До школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням. Тому завданням педагогічної підготовки майбутніх учителів слід вважати формування і розвиток особистості вчителя, який має творчу індивідуальність і володіє науковими методами дослідження.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018) визначено вектори реформування педагогічної освіти, зокрема необхідність оновлення змісту, структури, стандартів і технологій навчання в системі педагогічної освіти. Оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя набуло ще більшої актуальності після затвердження професійних стандартів вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства, 2021).

Ці документи актуалізують ряд проблем змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя, серед них: 1) забезпечення фундаментальності, міждисциплінарності і гуманітарної спрямованості психолого-педагогічних дисциплін; 2) збільшення частки варіативного компоненту, курсів і спецкурсів, які забезпечують формування компетентностей майбутніх учителів визначених у чинному професійному стандарті вчителя; 3) сприяння формуванню соціальних навичок, віддзеркалення сукупності елементів людиноцентричного змісту освітньої діяльності як особливої цілісності, що дозволяє формувати духовно багату особистість інноваційного типу; 4) інтеграція педагогічної і психологічної науки, що сприятиме розвитку психопедагогічних знань і формуванню ефективної педагогічної дії майбутнього вчителя; 5) розуміння основних положень інклюзивної освіти.

У закладах вищої педагогічної освіти відповідно оновлюють освітні професійні програми (ОПП) в яких має органічно поєднуватись навчання з інноваційною, науково-дослідницькою діяльністю професійно орієнтованого характеру; формування універсальних (Soft skills) і професійних (Hard skills) навичок, набуття досвіду роботи за типовими альтернативними програмами та використання інноваційних педагогічних технологій.

Кількісний та якісний аналіз ОПП підготовки вчителів спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)» у 14 закладах вищої освіти дозволяє стверджувати таке: у змісті переважної більшості типових ОПП переважає знаннявий компонент професійної підготовки. Проте, майже всі розробники означених програм відзначають їх орієнтацію на підготовку компетентного, конкурентоспроможного фахівця для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності в галузі шкільної освіти.

Результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що ОПП є на сьогодні недосконалими, невиправданими з огляду на формування провідних компетентностей, що висуваються до вчителя у професійному стандарті. Більшість розробників ОПП свідомо нівелюють роль педагогіки, психології, педагогічної й викладацької практики, збіднюючи систему професійної підготовки фахівців для педагогічної галузі, зокрема вчителів, які сьогодні, в сучасних реаліях глобальних і локальних конфліктів, наступів на українську державність формують національну свідомість учнів. Вчитель має володіти не лише теоретичними базовими знаннями, а й уміти впливати на інтелект, волю й почуття своїх учнів, демонструючи найвищий рівень загальної та професійної культури, високий рівень педагогічної майстерності.

Здійснений аналіз дозволяє нам зробити ряд рекомендацій щодо удосконалення змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

1. ОПП підготовки вчителя мають передбачати інтеграцію психолого-педагогічних та професійних дисциплін, цілісність, багатогранність, динамічність теоретичних знань. Передбачати реалізацію практикоорієнтованої підготовки на основі принципів гуманізму, етичного ставлення до людини і природи, традиційних та альтернативних педагогічних технологій і можливостей інноваційних інформаційно-комунікативних технологій для освітньої діяльності.

2. Зміст педагогічного освіти слід спрямовувати на дослідницький, практико-орієнтований та компетентнісний підходи, зокрема: формування універсальних компетентностей, досвіду організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; менеджерських навичок для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти; забезпечення процесів управління інформаційними технологіями й розвиток інформаційної інфраструктури закладів освіти тощо.

Такий зміст сприятиме професійному розвитку і забезпечить свободу творчості вчителя, здатного до успішної самореалізації; формуванню у майбутнього вчителя компетентностей орієнтованих на потреби учня в освітньому процесі, цінностей учнів, компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; підготовці педагога, професійна діяльність якого ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

3. Розвиток у напрямку студентоцентричного підходу до навчання і викладання, який би передбачав гнучкі навчальні траєкторії і визнавав компетенції, здобуті поза межами формальної освітньо-кваліфікаційної програми, підвищення рівня розвитку цифрових методів навчання та нових форм викладання.

4. Важливою складовою підготовки вчителя є поєднання змісту навчальних дисциплін із змістом шкільних навчальних програм. Кожна навчальна дисципліна повинна супроводжуватися методичним забезпеченням. Для ефективності сприйняття лекційного матеріалу бажано розробити опорні конспекти до лекційного матеріалу з кожної навчальної дисципліни. Для лабораторних занять необхідна розробка зошитів, де детально описаний хід роботи, завдання, питання для самопідготовки та самоперевірки.

Отже, пер за все необхідно постійно осучаснювати зміст навчальних дисциплін у зв'язку із стрімким розвитком науки. Якість професійної підготовки майбутніх учителів залежить не тільки від змісту навчальної дисципліни, а також від методів викладання. Важливо забезпечувати впровадження інноваційних ідей, акумульованих із досягнень європейських країн щодо підготовки вчителів з урахуванням прогностичного розвитку вищої педагогічної освіти; сприяти набуттю досвіду винахідництва, креативного вирішення складних завдань із застосуванням цифрових засобів, пізнавальної, практичної діяльності, проектної діяльності, постановки проблем.

Список використаних джерел:

Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства (2021). URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

Сотська Г.І.,
*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
заступник директора з науково-експериментальної
роботи ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-0184-2715>*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Початок нового тисячоліття ознаменувався стрімким процесом цифровізації практично всіх сфер суспільства, зокрема освітньої. Це пов'язано з найважливішою особливістю нашого часу – переходом розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства та необхідністю упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності (Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»).

Під цифровізації освіти розуміють організацію освітнього процесу на основі впровадження інформаційної продукції, засобів і технологій, що сприяє спрощенню, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасності, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів (Карплюк, 2019, с. 188-197).

У межах цифровізації мистецько-педагогічної освіти важливу роль відграють інформаційно-комунікаційні технології, які на основі інтеграції телекомунікацій, комп'ютерів, під програмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію (Швачич, & Соболенко, 2017).

У контексті мистецько-педагогічної освіти поняття «інформаційно-комунікаційні технології» трактується як певна сукупність електронних освітніх ресурсів і спеціальних програмних засобів мистецького спрямування, що використовуються у підготовці вчителя мистецьких дисциплін для забезпечення якості освітніх процесів і результатів (Бортюк, 2013).

Доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій в мистецько-педагогічній освіті зумовлено певним протиріччям: з одного боку, протягом ХХ ст. вже сформувалася українська мистецько-педагогічна школа з усталеними методами, прийомами та педагогічними принципами мистецького навчання та виховання; з іншого – світовий мистецько-освітній простір постійно розширює форми культурного діалогу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, інтегрування до якого неможливо без застосування зазначених технологій.

Вирішення цієї уперечності уможливлюється, на переконання М. Жалдака, якщо впровадження зазначених технологій відбуватимуся на

принципах поступового і неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, а вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у чинні дидактичні системи буде відбуватися шляхом гармонійного поєднання «традиційних та комп'ютерно зорієнтованих технологій навчання, не заперечування і не відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі і за рахунок досягнень у розвитку комп'ютерної техніки» (Жалдак, 2004).

Застосування в музичній, образотворчій, культурологічній, хореографічній діяльності педагогами мистецьких дисциплін різних видів інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема демонстраційних, моделюючих та мультимедійних, що об'єднують різні форми подання інформації (текстові, графічні (у тому числі графічні анімації та відеокадри), звукові) має великий потенціал. Зокрема у хореографії це дозволяє наочно продемонструвати складні для розуміння технічні елементи, малюнки танцю, загальну композицію, оформлення танцю (костюм, декорація, реквізит тощо), супроводжувувати вистави, моделювати танець, редагувати музичний супровід.

В образотворчому мистецтві використання інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість використовувати будь-який художній матеріал (олівець, фломастери, туш та перо, фарби) для створення на різнофактурному тлі малюнки, аплікації, фотоколажі, займатися графікою, живописом, дизайном тощо. У сфері музичного мистецтва застосування інформаційно-комунікаційних технологій уможливорює проводити музично-слуховий аналіз мелодій/тем творів, прослуховувати музичні твори, добирати мелодії на візуальному синтезаторі, здійснювати аранжування, імпровізацію, записувати та редагувати нотний текст, створювати та поширювати власні музичні композиції тощо.

Більш цікавому й емоційно насиченому, сучасному поданню мистецької інформації слугують віртуальні екскурсії музеями світу, подорожі концертними залами України, Європи, знайомства з видатними музикантами, композиторами, художниками, хореографами різних країн і епох, що сприяє підвищенню інформаційного та культурного рівня особистості фахівця, розширенню його мистецько-культурного кругозору, долає «соціокультурне відчуження».

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в мистецько-педагогічній освіті дозволяє: інтенсифікувати процес навчання та підвищити його ефективність за рахунок можливості обробки великого обсягу навчальної інформації; розвивати пізнавальну активність, творчий підхід, цілеспрямованість, самостійність, підвищувати мотивацію до вивчення мистецьких дисципліни; встановлювати зворотній зв'язок, необхідний для управління навчальним процесом, систематично контролювати знання й уміння та підвищувати якість перевірки знань; удосконалювати форми і методи організації самостійної роботи студентів;

індивідуалізувати процес навчання зі збереженням його цілісності; формувати рефлексію своєї діяльності (Бортюк, 2013).

Водночас варто наголосити, що первинною основою використання інформаційно-комунікаційних технологій має бути опора на набутий мистецько-практичний досвід при вивченні академічних фахових дисциплін. В умовах цифровізації такий досвід є основою для оволодіння специфічним мистецьким інструментарієм, матеріалами і техніками, завдяки яким стає можливим вироблення принципово нового творчого методу митця на основі змішаних цифрових і нецифрових технологій для надання свободи в застосуванні будь-яких засобів для продукування мистецького твору (Пічкур, & Гордаш, 2020).

Інформаційно-комунікаційні технології у синтезі з традиційними гармонійно взаємодоповнюють та взаємодіють, є підґрунтям якісно нового рівня професійного зростання педагогів мистецьких дисциплін, збагачення їхнього мистецько-педагогічного досвіду, розвитку інноваційного креативного мислення, здатності продукувати нові творчі ідеї, перспективи відкриття безмежних можливостей для матеріального та віртуального втілення мистецько-творчих ідей та розв'язання фахових задач у мистецькій галузі.

Отже, цифровізація в мистецько-педагогічній освіті сприяє впровадженню сучасних технологій інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та забезпечує умови для професійного становлення і розвитку особистості митця інформаційного покоління.

Список використаних джерел:

- Бортюк, О. (2013). Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін. (Дис. канд. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- Жалдак, М. (2004). Професійна підготовка вчителя та інформаційні технології. *Освіта*, (11), 5.
- Карплюк, С.О. (2019). Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р. Кремень, В., Ляшенко, О. (Ред.). Київ.
- Пічкур, М., & Гордаш, А. (2020). Митець інформаційного покоління: академічна і цифрова парадигма образотворчої підготовки у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 79 (5).
- Швачич, Г.Г., & Соболенко, О.В. (2017). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ.
- Yefimenko, I.V., Yakymchuk, O.M., Kravtsova, N.Y., Sotska, H.I., & Korol, A.M. (2021). Art education development in the context of global changes. *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2).

Mazurek Emilia,

*PhD in Pedagogical Sciences,
Assistant Professor University of Lodz,
Faculty of Educational Sciences,
Department of Educational Research
<https://orcid.org/0000-0002-2132-8756>*

Kupis Karolina,

*PhD in Sociological Sciences,
assistant Professor University of Opole,
Faculty of Social Sciences,
Department of Sociological Sciences
<https://orcid.org/0000-0003-2622-876X>*

BIOGRAPHICAL LEARNING IN THE CRISIS SITUATION – CHALLENGES FOR THE ADULTS' TEACHER

Many life events are inscribed in the course of a person's life. These are individual, personal circumstances specific to a person and global events particular to the community, marking the course of history (see Czerniawska & Wypiórczyk-Przygoda, 2011). Recently, people worldwide have experienced two global events that have become, to some extent, their personal experiences. The first was the global health crisis caused by the Covid-19 pandemic that started in 2020. The second one is the outbreak of war in Ukraine in 2022. These events have become part of the biography of many people, and at the same time, they have become a pretext to reflect on one's own life, its sense, and its fragility. They also initiated a reflection on the intersection of personal life history, personal fate and global events. These critical events strengthen a need to learn by reflecting on own and Other's biography (i.e. biographical learning) (Alheit, 1995, 2015, Dubas, 2015a, 2015b, Solarczyk-Szwec, 2015, Golonka-Legut, 2015, Mazurek, 2017). New circumstances also pose questions about the role of adults' educators in supporting people who face challenging global events. It is worth emphasising that a person learns not only by acting and collecting life experiences but also by reflecting on their own life, understanding its meaning, and interpreting and giving subjective meanings.

Many researchers in adult education address the problem of biographical learning. Elżbieta Dubas defines biographical learning as “a specific learning process carried out by a person who reflects on their biography and learns and changes themselves and their world of life as a result of this reflection. Biographical learning is based on an individual's life experiences, has an emotional, cognitive and social dimension, and an axiological and existential dimension” (Dubas, 2015a, p. 27). Biographical learning also takes place through reflection on the biography of Others (Dubas, 2015b), so often on the

life course of significant people (e.g. parents, grandparents, teachers), however not always directly known or meet (e.g. heroes people recognised as saints, writers, poets, celebrities). While learning from own biography, a person uses their memories located in autobiographical memory, sometimes supporting themselves with various resources (i.e. photos, souvenirs, diaries). When learning from the biographies of Others, a person refers to memories recalled by other people, facts presented in different sources (i.e. in documents, reports, press articles, published biographies, pathographies) or own memories related to the life of a specific person.

Hanna Solarczyk-Szwec (2015) developed the concept of four quadrants of biographical learning. In light of her concept, four dimensions of biographical learning are possible and stretched along the axes between learning by the individual and society/community and between the awareness and unconsciousness of this process. Thus, the individual and the society/community can learn biographically consciously (i.e. intentionally) and/or unintentionally (i.e. unintentionally). The contexts of learning understood in this way are varied because an individual can learn from their biography by intentionally recalling life events and (re)negotiating their meanings, writing a diary, telling autobiographies to others, etc. On the other hand, conscious biographical learning of the community might occur during organised autobiographical workshops or other educational activities, conversations during meetings of discussion clubs, support groups, etc. In comparison, the unconscious biographical learning of individuals and communities is involuntary, unintentional, unintentional learning. A person learns not only at school or other educational institutions based on knowledge described in textbooks, books and scripts but also everyday life. This type of learning is based on reflection regarding a person's biography and other people's lives and fate.

The key to biographical learning is the story of life, taking the form of a narrative (Dubas, 2015a, 2015b, Mazurek, 2017). It is a reconstruction of the course of life presented from a particular perspective and contains senses and meanings, explanations and interpretations. This story is valid at a given moment because it changes through various experiences. The change in the story confirms the transformation that takes place in the learning subject. The very act of storytelling is perceived as an essential element of biographical learning (Hallqvist, 2014).

Numerous life events, and critical situations, often become a pretext to ask existential questions and seek answers to them. What is more, to reflect on one's identity, to remember the history of one's own life and the lives of others, and finally, to change the story about oneself and Others. In the face of crises, a person might feel lost. So in own biography and often in the biography of others, they might look for answers to the questions that bother him or tips on how to deal with the crisis. In addition, remembering "better" times can bring hope for a better future, for a return to "normality", to what is familiar. Therefore, crises pose new challenges to adult educators, which they sometimes need to

prepare for. In the context of conscious and unconscious biographical learning in a crisis, the adult educator faces the following challenges: encouraging telling stories about the history of life in various forms (e.g. oral telling, writing diaries, diaries, blogging about oneself), initiating reflection on the autobiography and biography of Others, encouraging the intergenerational transmission of stories about one's own life and that of others, accompanying adults in recalling and explaining their understanding of the meaning of life, encouraging reflection on the impact of global events on the autobiography and biography of Others, and finally, making people aware of the possibilities, needs and potential of biographical learning and creating favourable conditions for it. Thus, the adult educator assumes the role of a reflective practitioner supporting the adult learner in reconstructing and (re)interpreting (auto)biography.

Bibliografia:

- Alheit, P. (1995). 'Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education', [in:] Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., Dominicé, P. (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (p. 57-74), Verband Wiener Volksbildung, Wien.
- Alheit P. (2015). *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(72), p. 23-36.
- Czerniawska, O., Wypiórczyk-Przygoda, K. (eds.) (2011). *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*. Łódź: Wydawnictwo AHE w Łodzi.
- Dubas, E. (2015a). *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [in:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (eds.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się* (p. 11-29). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2015b). *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*. [in:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (eds.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się* (p. 11-29). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Golonka-Legut, J. (2015). *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, 22, p. 101-118.
- Hallqvist, A. (2014), *Biographical learning: two decades of research and discussion*, „Educational Review”, Vol. 66(4), p. 497-513.
- Mazurek, E. (2017). *Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne*, „Edukacja Dorosłych”, 1(76), p. 51-65.
- Solarczyk-Szwec, H. (2015). *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, 22, p. 119-133.

Вовк М.П.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач відділу змісту і технологій
педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>

ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: ВИДИ, КІЛЬКІСНІ І ЯКІСНІ ЗМІНИ

В Україні підготовка здобувачів ступеня доктора філософії характеризується якісними змінами, зумовленими імплементацією Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015), Професійних стандартів вчителя, викладача з метою практичної реалізації європейських вимог до реалізації докторської освіти. Адже здобувач ступеня доктора філософії має володіти дієвим інструментарієм викладацької діяльності у закладах освіти, високим рівнем мовнокомунікативної культури, педагогічної майстерності, здатністю створювати інноваційні технології у галузі освітніх, педагогічних наук та ретранслювати їх в освітню практику підготовки майбутніх фахівців різного фаху, бути готовим до самоосвіти і самовдосконалення у педагогічній діяльності упродовж життя, уміти використовувати й адаптовувати в освітньому процесі результати власної науково-дослідницької діяльності.

Нормативне врегулювання проведення практики на докторському рівні визначається дескрипторами Національної рамки кваліфікацій, рекомендаціями до акредитації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та внутрішніми документами закладу освіти (положеннями, програмами тощо). Практична складова підготовки майбутніх докторів філософії впроваджена з 2016 р. і пов'язана з якісними змінами у підготовці науково-педагогічних кадрів України з урахуванням європейських стандартів.

Практична складова підготовки докторів філософії спрямована на оволодіння здатністю ефективно застосовувати основні психологічні і педагогічні концепції, положення, теорії у викладацькій діяльності; здатність бути наставником молодших колег у вдосконаленні викладацької діяльності; здатністю до професійного самоосвіти, самозростання, самореалізації у процесі викладацької роботи; формування здатності до використання прийомів педагогічної майстерності, вербальної та невербальної комунікації; формування вміння вибудовувати педагогічну взаємодію на засадах співробітництва та партнерства.

Таблиця 1

Основні види практик передбачені освітньо-науковими програмами підготовки докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Види практики	Кількість кредитів	Семестр	Спеціальності	Зміст
Асистентська (виробнича асистентська)	4-12	III-IV	011 Освітні / педагогічні науки	Найчастіше поділяється на пропедевтичну і активну. самостійне проведення лекцій та семінарських (практичних) занять; проведення консультацій; участь у науково-методичній роботі базової кафедри; розроблення текстів лекцій семінарських (практичних) занять тощо.
Асистентська педагогічна	3-6	IV-VI	011 Освітні / педагогічні науки	Підготовка до проведення занять, самоаналіз готовності до лекційних і практичних занять, ознайомлення з інноваційними технологіями викладання, добір методів викладання відповідної дисципліни; аналіз і самоаналіз проведених занять.
Викладацька	3-8	III-IV	011 Освітні / педагогічні науки	Ознайомлення з нормативною документацією у реальному і електронному форматах; підготовка до лекційних і практичних (семінарських) занять у межах фахових дисциплін з урахуванням дослідницьких інтересів аспіранта; добір інноваційних форм і методів навчання; підготовка презентаційних матеріалів; вивчення досвіду викладачів закладу освіти тощо.
Науково-викладацька (викладацько-дослідницька)	6-10	III-IV	011 Освітні / педагогічні науки	Опрацювання нормативних документів на рівні держави; ознайомлення з навчальними планами, освітньо-професійними та освітньо-науковими

				програмами, вимогами щодо написання здобувачами освіти курсових робіт; розроблення лекцій, дидактичних матеріалів, презентацій; розроблення матеріалів до практичного (семінарського) заняття; розроблення теми до спецкурсу; підготовка і виступ під час наукового заходу тощо.
--	--	--	--	--

Результати аналізу організаційних і методичних засад практичної підготовки майбутніх викладачів-дослідників на докторському освітньому рівні у ЗВО за визначеними критеріями:

1. Мета практичної підготовки – формування фахових компетентностей, якими має бути наділений викладач-дослідник, здатний до ретрансляції інновацій в освітній практиці.

2. Зміст проведення практик спрямований на розвиток педагогічної комунікації, педагогічної майстерності на засадах ретрансляції інновацій в освітньому процесі, використання власних якісно нових ідей дослідницької роботи в освітньому процесі вищої школи.

3. Методичні засади організації практик передбачають формування здатності до ефективно застосовування основних психологічних і педагогічних концепцій, положень, теорій у викладацькій діяльності; здатності бути наставником молодших колег у вдосконаленні викладацької діяльності; здатності до професійного самоосвіти, самозростання, самореалізації у процесі викладацької роботи; використання прийомів вербальної та невербальної комунікації; вміння вибудовувати педагогічну взаємодію на засадах співробітництва та партнерства; оволодіння прийомами та методами цілеспрямованого професійного вдосконалення, інноваційними формами, методами і технологіями навчання; розроблення й апробація методик і технологій у процесі викладацької діяльності.

4. Особливостями організації практик на цьому рівні визначено: врахування основних вимог до її проведення, принципів, форм її проведення; принципами проведення практики є неперервність, академічна мобільність, врахування індивідуальних потреб, проектування індивідуальної освітньої траєкторії, наставництво, комплексність, інтегративність змісту, зв'язок науки й освітньої практики, інноваційність, науковість, гуманістична спрямованість тощо; вимоги до проведення викладацької практики розробляються випусковими відділами (кафедрами), що надають зразки супровідних документів до проведення практики: угода з закладом вищої освіти, що є партнером у реалізації практичної складової підготовки майбутніх викладачів-дослідників,

індивідуальних програм проходження викладацької практики, щоденника викладацької практики, звіту про проходження викладацької практики, а також методичні рекомендації для її успішного проходження і звітності; формами проведення практики є стаціонарна, заочна, змішана, дистанційна; з-поміж узагальнених видів діяльності в межах проходження викладацької практики виокремлено такі: ознайомлення з навчальною-методичною документацією (освітніми і робочими програмами з дисциплін кафедри, методами організації контролю, методами навчання тощо); відвідування лекційних, семінарських та практичних занять провідних викладачів кафедри; розробку планів проведення і самостійне проведення лекційних, практичних, семінарських занять з дисциплін кафедри, тематика яких відповідає науковій проблемі, що розроблюється у дисертаційному дослідженні; організація наукових, науково-методичних заходів; розроблення матеріалів для здійснення експериментальної роботи з метою впровадження результатів дисертаційного дослідження; ознайомлення з бібліотечними фондами; підготовка виступу з проблеми дослідження.

На основі аналізу освітньо-наукових програм підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у 15 закладах вищої освіти, наукових установах за 2016-2023 рр. було виявлено:

кількісні зміни: у динаміці спостерігаємо або зменшення кредитів на практику майбутніх докторів філософії або стабільність у організації практичної підготовки у межах 3-8 кредитів;

якісні зміни: гнучкість, реалізація політики автономності закладу освіти у викладанні дисциплін психолого-педагогічного спрямування і проходження практики; оптимізація змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу з урахуванням фокусу освітньо-наукових програм, регіонального і світового контексту, що дозволяє компенсувати недостатність кредитів, відведених на практичну підготовку здобувачів освіти; упровадження різних варіативних дисциплін психолого-педагогічного спрямування з урахуванням дослідницьких уподобань аспірантів, що компенсує зменшення кредитів на проведення практики у багатьох закладах освіти; диференційоване використання форм і методів організації практики для здобувачів наукового ступеня в умовах дистанційного і змішаного формату навчання; компенсація практичної складової за рахунок практико орієнтованих дисциплін;

негативні аспекти організації практичної підготовки майбутніх докторів філософії: спостерігається відсутність або недостатність фінансування проходження практики, що залежить від політики автономії закладів вищої освіти; у змісті практики часто відсутня специфічна відмінність між практичною підготовкою магістрів і докторів філософії; відсутність нормативного врегулювання проходження практики здобувачами наукового ступеня на рівні держави, що впливає на якість практичної підготовки, чіткість відведених кредитів на її організацію.

Рекомендуємо у процесі підготовки майбутніх докторів філософії: створити нормативно-регулятивну базу та науково-методичний супровід проведення практики у межах закладу вищої освіти чи наукової установи, де здійснюється підготовка майбутніх докторів філософії з урахуванням фокусу освітньо-наукової програми, регіонального і всеукраїнського контексту; використання інтерактивних форм і методів проведення практики у співпраці з науковцями, експертами, викладачами України і зарубіжжя; використовувати потенціал репозитаріїв закладів освіти, віртуальних бібліотек, оцифрованих фондів тощо.

Список використаних джерел:

- Вовк, М.П., Соломаха, С.О., & Грищенко, Ю.В. (2022). Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 1 (17), 40-53. URL: <https://science.iea.gov.ua/%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B012022/>
- Вовк М.П., Соломаха С.О., & Грищенко Ю.В. (2022). Психолого-педагогічна і практична підготовка сучасного вчителя: результати моніторингового дослідження. *Естетика і етика педагогічної дії*; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 26, 30-58.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.

Щербак О.І.,

доктор педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент НАПН України
Київський професійно-педагогічний фаховий
коледж імені Антона Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ – ШЛЯХ ДО ДОБРОТВОРЕННЯ

«Педагогіка – це моя життя»

І.А. Зязюн

Академік Зязюн Іван Андрійович – талановитий Вчений, засновник гуманістичної освіти, педагогіки добра і педагогічної майстерності.

Завдяки зусиллям знаного в усьому світі макаренкознавця І.А. Зязюна його науково-педагогічної сміливості й прозорливості, величні ідеї А.С. Макаренка про гуманізм і педагогічну майстерність Вчителя одержали своє втілення у практичній сфері, зокрема у діяльності

Київського професійно-педагогічного коледжу, який носить ім'я Антона Макаренка.

Відданість і бережливе ставлення Івана Андрійовича до спадщини А.С. Макаренка викликають глибоку повагу і надихають нас жити по відомому макаренківському принципу: «Якомога більше вимог до людини, і разом з тим якомога більше поваги до неї», пам'ятаючи макаренківське «Вчителя необхідно готувати так, як ми готуємо музиканта, піаніста – індивідуально. Його техніку ми повинні довести до того, щоб учитель став майстром, а майстерність необхідно довести до рівня техніки».

Нам пощастило зустріти академіка Зязюна Іване Андрійовичу на життєвому шляху. Зустрічі з Іваном Андрійовичем – це завжди були хвилини навчання мудрості, добротворення, педагогічної майстерності, людяності.

Довготривала плідна співпраця, яка розпочалася з моменту створення Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (нині Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) піднімала на новий науковий щабель діяльність Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка.

Фундаментальні наукові праці І.А. Зязюна з філософії неперервної професійної освіти, з теорії і практики педагогічної майстерності надихають викладачів коледжу та майбутніх педагогів професійної школи успішно і наполегливо впроваджувати ідеї великого Вченого у своїй педагогічній діяльності. Перечитуючи ґрунтовні праці І.А. Зязюна зокрема «Краса педагогічної дії», «Педагогіка добра: ідеали і реалії», «Педагогічна майстерність», та інші ми вчимося бути такими ж творчими, наполегливими, порядними, дисциплінованими.

На прикладі творчої самореалізації, талановитої цілеспрямованості й працездатності І.А. Зязюна ми виховуємо студентів, набираємося досвіду для розв'язання професійно-педагогічних завдань, намагаємося розкрити красу педагогічної дії.

Колектив коледжу розділяє життєве кредо Зязюна Івана Андрійовича, «Педагогіка – це моє життя». Саме тому спільна експериментально-дослідна робота спрямована на формування педагогічної майстерності та професійно-педагогічної й наукової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників коледжу.

Постійна творча плідна співпраця з Інститутом сприяла проведенню на базі коледжу спільних міжнародних науково-практичних конференцій, зокрема: «Теоретичні та методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції», «Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології» та ін.

Виступи І.А. Зязюна на них завжди відрізнялися високим рівнем науковості, змістовністю, високою емоційністю, художньою образністю. Викладачі і студенти коледжу з інтересом сприймали його новаторські ідеї.

На міжнародному польсько-українському форумі у Польщі (2005 рік) «Розвиток підготовки вчителя у контексті освітніх змін», який був проведений під патронатом Комітету педагогічних наук Польської академії наук Підляською Академією та Інститутом педагогіки і психології АПН України у рамках року України у Польщі жвавий інтерес викликала доповідь академіка І.А. Зязюна «Нові технології підготовки вчителя в Україні» та презентація його книги «Педагогічна майстерність» польською мовою. І. Зязюн говорячи про те, що учитель має бути передусім зрілою, люблячою істотою, постійно наголошував, що в обов'язки педагога входить передача з покоління в покоління людських якостей, здобутків п'ятсотлітньої культури людства. Учитель має вирізнятися високою професійною культурою у всьому – зовнішньому вигляді, мові, спілкуванні, поведінці в громадських містах, школі, сім'ї. «Краса – єдина відзнака людської культури і людської духовності».

Знаковою подією було відкриття 13 березня 2014 р на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка Центру педагогічної майстерності, створеного спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України з метою посилення інтеграції науково-експериментальних досліджень Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та науково-методичної діяльності закладу освіти з підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, педагогів професійного навчання та студентів коледжу – майбутніх педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

3 вересня 2014 р. Центр педагогічної майстерності носить ім'я академіка Івана Зязюна. На базі Центру відбувається експериментальна робота з проектування змісту, форм і методів їхньої самоосвіти та професійного саморозвитку на засадах ідей психологічної педагогіки; вивчення, узагальнення та поширення інноваційних ідей педагогічної майстерності, широкого й цілісного вивчення та впровадження спадщини видатних українських і зарубіжних вчених у сучасну педагогічну практику.

Актуальність розширення системи неперервної педагогічної освіти шляхом запровадження інноваційних форм її організації, однією з яких є Центр педагогічної майстерності викладачів професійної школи. Цінність цієї форми професійного саморозвитку викладачів у міжкурсовий період полягає, на його думку, у забезпеченні можливостей для неперервного вдосконалення їхньої педагогічної майстерності на основі розроблення індивідуальних програм і освітніх траєкторій.

Найбільш цікавим і змістовним був виступ директора Інституту педагогічної доктор філософських наук, професора, дійсного члена НАПН України, президента Академії педагогічної майстерності Івана Зязюна, у якому він зазначив, що розвиток особистості та педагогічної майстерності вчителя й викладача є важливим кроком до відродження культурно-історичного багатства нації, її природного менталітету. Вчений обґрунтував психолого-педагогічні особливості педагогічної майстерності

вчителя й викладача; підкреслив, що її відповідність соціальним запитам у складних соціально-політичних умовах сьогодення зумовлює ефективне вирішення особистісно-індивідуальних проблем як педагогів, так і вихованців. Академік Зязюн І.А. поділився власним досвідом становлення себе як педагога, акцентував увагу на ролі Я-концепції у розвитку педагогічної майстерності викладача й відзначив континуїтність таких понять як «інтелект», «афект», «воля», що відображають цілісність особистості суб'єктів навчально-виховного процесу.

Центри – це небувале явище вітчизняної педагогічної практики, осмислення якого тільки-но починається. Не очікуючи інструкцій згори, контролю уповноважених органів, педагогічні колективи з власної ініціативи беруть на себе відповідальність за професійне, творче та особистісне зростання, удосконалення педагогічної майстерності, саморозвитку особистості. Діяльність означених центрів сприяє професійному розвитку педагогічного колективу із урахуванням обраних стратегій розвитку особистості викладача; актуалізації його умінь формувати і розвивати не лише інтелектуальну, а й, у першу чергу, почуттєву та вольову сфери своєї особистості та особистості майбутніх педагогів професійної школи з опорою на власний педагогічний досвід і професійну рефлексію як головні інструменти впливу у педагогічній дії.

Як стверджував І.А. Зязюн, «освіта – стверджує неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє».

До особистості педагога, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта навчально-виховного процесу й суб'єкта педагогічного спілкування висувуються нові, зрілі вимоги. Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на професійно-педагогічну освіту, зокрема: створювати необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй; сприяти професійному становленню, розвитку і самовдосконаленню педагогів, які працюють у навчальних закладах різних типів, на виробництві та в інших освітньо-професійних системах; стимулювати їхню інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість піднятися на рівень педагогічної майстерності.

Наголосимо на винятково важливому значенні положення, обґрунтованого відомим вченим про те, що педагогічний навчальний заклад має сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній з них мають вирішуватися певні типи задач й виконуватися відповідні дії.

Фундаментальні наукові праці, написані І.А. Зязюном, відтворюють глибоке осмислення питань теорії і практики педагогічної майстерності. Він виховав не одне покоління науковців, які успішно і наполегливо продовжують започатковану ним справу.

Створення науково-практичної школи Івана Андрійовича Зязюна – школи педагогічної майстерності, – дало початок мережі кафедр педагогічної майстерності в усіх педагогічних вищих навчальних закладах не тільки в Україні, але і в інших державах.

Високий професіоналізм Івана Андрійовича, тепло його душі, чуйність, доброта, людяність, порядність, простота і скромність, невтомна наукова діяльність і пошук, позитивно впливають на підготовку високоосвічених педагогічних кадрів професійної школи України.

Особисті зустрічі Івана Андрійовича, який усім своїм життям і подвижницькою працею надихали мене, викладачів і студентів коледжу до подальшого саморозвитку та добротворення.

Петренко Л.М.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>*

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТУВАННЯ

Цифрові технології дедалі проникають у всі галузі економіки і сфери життя. В Україні цифровізація демонструє стійку тенденцію до прискорення під час війни, що актуалізує розвиток цифрової компетентності у громадян. Освіта є одним із базових елементів цифрових інновацій та цифрової економіки загалом, а вища освіта покликана постійно збільшувати підготовку фахівців які володіють новими технологіями, потрібними для досягнення конкурентної переваги в цифровому світі. Відповідно відбувається проникнення цифрових технологій в екосистему освіти, що вносить зміни до всіх компонентів професійної діяльності педагога. При цьому трансформується його інформаційна і технологічна культури, розвиваються соціальні навички. Отже, розвиток цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти є важливим завданням, про що йдеться у схваленій Кабінетом Міністрів України Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 роки (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр., 2022). У цьому документі цифровізація визначена одним із пріоритетних напрямів прискорення розвитку ефективних цифрових освітніх екосистем. Для їх розвитку передбачається подальше створення

розвинутої інфраструктури, зв'язку і цифрового обладнання, ефективного планування та використання цифрового потенціалу. Останній включає «сучасні організаційні можливості, підготовлених наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників, які володіють цифровимим компетентностями» та здатні використовувати високоякісне освітнє наповнення, інструменти і безпечні платформи, що «відповідають стандартам приватності та етики та є зручними для користувачів», допоміжні технології для осіб з інвалідністю; спроможні розвивати цифрові компетентності для цифрової трансформації (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр., 2022).

На вирішення проблеми розроблення безпечних цифрових просторів та послуг, створення рівних умов на цифрових ринках з великими платформами та зміцнення цифрового суверенітету Європи спрямований Європейський цифровий порядок денний на десятиліття 2020-2030 років (Digital Agenda for Europe) і Європейська рамка цифрових компетенцій для громадян (Vuorikari R., Punie Y., Carretero S. & Van den Brande L., 2016), як інструмент розвитку цифрової культури. Її призначення – визначення рівня обізнаності у цифрових технологіях громадян у процесі здобуття професійної освіти, а також при працевлаштуванні.

Предметом нашого дослідження є інструменти діагностування цифрової компетентності викладачів закладів вищої педагогічної освіти. Їх виявлення здійснено на основі вивчення нормативно-правових документів та наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених.

У базі даних Національного репозиторію академічних текстів нами виявлено 623 дисертації на здобуття наукового звання кандидата наук / доктора філософії (PhD) та доктора наук і 181 звіт з науково-дослідної роботи за останні десять років, у яких вживані ключові слова «цифровізація» та фрази «вища освіта», «цифровізація вищої освіти» (НРАТ/NRAT, 2023). А в електронній бібліотеці НАПН України (Електронна бібліотека НАПН України, 2023) розміщено біля 2000 публікацій (монографії, посібники, методичні рекомендації, статті, матеріали конференцій тощо)

Питання розроблення змісту і структури цифрової компетентності й цифрової культури педагогічних працівників висвітлені в наукових працях, зокрема: О. Базелюка (2018), Н. Морзе (2019) та ін. За результатами вивчення цих сучасних соціально-культурних феноменів автори акцентують увагу на необхідності постійного вдосконалення здатності орієнтуватися у великих обсягах інформації, що сьогодні є вимогою до фахівців у будь-якій сфері, зокрема до викладачів закладів вищої педагогічної освіти. Проблемі цифровізації освіти, розвитку цифрових компетентностей у суб'єктів освітнього процесу присвячено комплекс досліджень учених Інституту цифрових технологій НАПН України за період з 2018 по 2020 рр., узагальнені результати яких висвітлив В. Биков у науковій доповіді. Учений звернув увагу на комплексному характері

сформованих цифрових компетентностях учасників освітнього процесу (Биков, 2021).

Безпосередньо діагностування рівнів сформованості цифрової компетентності магістрів розкрито у науковій праці О. Буйницької, яка обґрунтувала модель тесту самодіагностики рівня сформованості цифрової компетентності магістра (Буйницька, 2018). Для цього дослідницею використано концептуально-еталонна модель DigComp 2.1.: The Digital Competence Framework for Citizens та рекомендації у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій. Українські вчені Л. Султанова і М. Прокоф'єва також використовують Рамку цифрової компетентності для громадян України (Опис рамки цифрової компетентності для громадян України, 2021) для вимірювання рівня сформованості медіаграмотності у сфері цифрової безпеки здобувачів вищої освіти та викладачів закладів вищої освіти (Султанова & Прокоф'єва, 2022). Отже, практикою діагностування рівнів розвитку цифрової компетентності доведено доцільність застосування Рамки цифрової компетентності для громадян України, зокрема тесту для вчителів.

В європейських країнах існують різні концепції розвитку професійної цифрової компетентності педагога і, відповідно, різні підходи до визначення рівня їх сформованості. Так, учені А. Каттанео (A. Cattaneo), Г. Антоніеттіта (Ch. Antonietti) та М. Раузео (M. Rauseo) поняття «цифрова компетентність» відносять до складних понять, яке поступово замінило термін «цифрова грамотність», і розвинулось як «історично пов'язана стратифікована трансверсальна та багатовимірна концепція» (Cattaneo, Antonietti, & Rauseo, 2022), згідно з якою у цифровій компетентності, з точки зору різних дослідників, може відобразитися взаємодія різної кількості компонентів, зокрема, технологічного, етичного та когнітивного або ін. При цьому вони звертають увагу на інструментарій оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності і наголошують на одному з найпопулярніших в оновленій версії DigComp 2.1., хоча існують інші моделі та спеціальні політики в різних європейських країнах. Однак, на їхню думку, при виборі інструментів діагностики цифрової компетентності слід виходити з організаційних можливостей професійного розвитку викладачів, ефективності інтеграції цифрової технології у свою практику викладання. У такому разі цифрова компетентність є додатковим компонентом їхньої фахової компетентності.

Підсумовуючи зазначимо, для діагностування рівня сформованості професійно-цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти вітчизняні і зарубіжні вчені використовують оновлену версію DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Використання даного інструментарію уможливорює вимірювання дійсної і надійної факторної структури цифрової компетентності з оцінюванням і моніторингом розвитку кожного окремого компоненту. Крім цього Шкала цифрових компетенцій DigComp 2.1 визнана ефективним

інструментом для самооцінки сильних і слабких сторін викладачів, що дає їм можливість вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку, й таким чином запровадити персоналізацію освітнього процесу шляхом включення студентів до активної взаємодії і співпраці у здобутті професійної освіти.

Список використаних джерел:

- Биков, В.Ю. (2021). Формування компетентностей учасників освітнього процесу на основі хмаро орієнтованих інформаційно-освітніх систем: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 18 березня 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1), 1–6. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-3>.
- Buinytska, O. (2018). Self-diagnostic test as one of the tools for determining the level of digital competence of masters. *Open educational e-environment of modern university*, (5), 29–40. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.2940>.
- Електронна бібліотека НАПН України (2023). URL: [Вас вітає Електронна бібліотека НАПН України – Електронна бібліотека НАПН України \(iitta.gov.ua\)](http://iitta.gov.ua)
- HPAT/NRAT (2023). URL: [National Repository of Academic Texts, Ukraine \(ukrintei.ua\)](http://ukrintei.ua)
- Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifr-a-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf
- Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. №286-р. URL: [Про схвалення Стратегії розвит... | від 23.02.2022 № 286-р \(rada.gov.ua\)](http://rada.gov.ua)
- Султанова, Л.Ю., & Прокоф'єва, М. (2022). Цифрова безпека в галузі вищої освіти: аналітичні матеріали. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 38 с.
- Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, 104358. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., Van den Brande L. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. EU Science Hub. The European Commission's science and knowledge service (2016). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-mode>

РОЗВИТОК «М'ЯКИХ» НАВИЧОК ЯК УМОВА ВІДПОВІДНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ СВІТОВИМ ТЕНДЕНЦІЯМ

Сучасне суспільство знань з необмеженим доступом до інформаційних ресурсів передбачає включення людини в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, створює необхідність ухвалення нестандартних і швидких рішень, сприймати динамічність світу як суттєву складову власного способу життя. У ХХІ ст. у світі відбувається переосмислення класичних освітніх цілей та цінностей. Реформування та модернізація освіти здійснюється з урахуванням глобальних змін, економічних можливостей та культурних традицій кожної країни.

Результати аналізу базових умінь, що виступають складовою ключових компетентностей, та економічних успіхів країн Європейського Союзу показали пряму залежність конкурентоспроможності та добробуту від рівня освіти населення країни. Тому в моделі змісту освіти країн Європи наявна складова суспільно-особистісного розвитку. З'явилися нові міжпредметні теми, метою яких є моральний розвиток особистості, вміння працювати в команді, жити у суспільстві, формувати екологічну культуру (Локшина, 2012, с. 153).

Міжнародною організацією економічного співробітництва та розвитку на початку ХХІ ст. проаналізовано показники світової освіти та спрогнозовано ключові компетенції європейського вчителя нової формації: володіння професійними вміннями та навичками, їх постійне удосконалення; інноваційність і креативність; активне використання ІКТ; співробітництво (готовність вчитися у колег, навчання інших учителів); гнучкість (можливість сприймати зміни); мобільність (нові функції, посади); відкритість (ефективна співпраця з усіма учасниками освітнього процесу) (ОСДЕ / UNESCO, 2001).

Можна зробити висновок, що фахова компетентність педагога визначається не лише досконалим володінням професійними навичками, а й високим рівнем розвитку соціальних навичок. Найбільш успішними на ринку праці в майбутньому будуть педагогічні працівники, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями.

Результати аналізу наукових джерел доводять, що змісту початкової освіти як системоутворювальному компоненту навчального процесу відводиться ключова роль у підготовці громадян, здатних жити та працювати у суспільстві знань, яке будує європейська спільнота. «Єдність у розмаїтті» – це стало гаслом розвитку початкової школи у європейських країнах (Локшина, 2012, с. 154).

Відповідно до світових тенденцій відбуваються зміни в сучасній освіті України, серед них – суттєве оновлення змісту освіти, удосконалення технологій навчання та виховання, навчання через дослідження, пошукова діяльність, розширення професійних функцій та компетенцій вчителя Нової української школи.

Свого часу І.А. Зязюн дотримувався переконання, що «вчитель – основоположна сила соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливлюються соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою» (Зязюн, 2000, с. 13).

В.П. Андрущенко серед основних компетенцій вчителя ХХІ ст. виокремлює такі: науковця-дослідника; інформаційна; комунікативна; здатність навчатися протягом життя. «Знання, інтелект, інформація утверджуються в ролі основного агента соціальних і політичних змін. Тому вчитель має першим відчутти й розпізнати ці процеси, відшукати й реалізувати відповідь, адекватну потребам практики» (Андрущенко, 2015, с. 27-28).

У Концепції Нової української школи (2016 р.) підкреслено, що «нові освітні стандарти мають ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», але не обмежуватимуться ними». Відповідно до сучасних вимог підходи щодо навчання та виховання учнів спрямовані на розвиток ключових життєвих компетентностей, а саме: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентність в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова; уміння вчитися впродовж життя; соціальна та громадянська; ініціативність та підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя. Зазначено спільні вміння для всіх компетентностей: читати і розуміти прочитане; висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; ініціативність; творчість; вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді (Концепція Нової української школи, 2016).

За таких умов якісна професійна діяльність учителя набуває особливого значення. Євроінтеграційний вектор розвитку спрямовує вчителя початкової школи зосередити увагу на активізації та розвитку соціальних навичок, на позначення яких у світі використовується термін «м'які» навички (soft skills).

Соціальні навички у професійній діяльності вчителя початкової школи завжди відігравали вагомий роль. У сучасному відкритому інформаційному просторі, що потребує неперервності професійного вдосконалення, «м'які» навички стали надзвичайно важливими. Вчитель

має бути мобільним, гнучким, оперативно вивчати нове, швидко пристосовуватися до мінливих умов та знаходити оптимальні рішення.

Варто зазначити ключові зміни стосовно підходів до навчання та виховання у Новій українській школі. Вчитель НУШ відкритий, готовий до спілкування, здатний до швидкого реагування, дотримується позицій дитиноцентризму та «рівний – рівному», заохочує учнів проявляти свою індивідуальність не лише у зовнішніх проявах (одяг, зачіска), але й в судженнях. Відбулися трансформації під час проведення уроку: від мовчазного привітання кивком голови до жвавого обговорення вранішніх подій та озвучення свого настрою; від пасивного слухання вчителя до активного висловлювання, побудови гіпотези, тощо.

Вагомим здобутком сучасної освіти є впровадження інклюзії у закладах загальної середньої освіти. Таким чином ідея «ми різні – ми рівні» реалізується у щоденній взаємодії вчителя з учнями з особливими освітніми потребами. Дитина з нозологією не ізольована у просторі власного помешкання, а знаходиться в активному контакті з соціумом (однокласниками, учнівським колективом усієї школи). Вчитель є ключовою фігурою налагодження екологічних стосунків у класі. В даному контексті саме «м'які» навички є інструментом побудови вдалих взаємостосунків.

У межах національної кампанії «Класний вчитель» (2021 р.), що проводилася за сприяння Міністерства освіти і науки України, у 2021 р. відбулося опитування вчителів і батьків учнів щодо їхніх очікувань від сучасних педагогів. На першому місці опинилися очікування соціального характеру, адже батьки зазначили, що найголовніше – це здатність вчителя з повагою ставитися до кожного учня. З-поміж найбільш вагомих якостей опитувані відзначили таку соціальну компетенцію, як розуміння дітей, вміння знаходити з ними спільну мову (Міністерство освіти і науки України, 2021). Отже, соціальні навички вчителя знаходяться в авангарді очікувань суспільства від сучасного вчителя Нової української школи.

Результатом реформування освіти у країнах Європи є підготовка компетентного, конкурентоспроможного громадянина, здатного до соціальної та особистої реалізації в сучасних умовах. Конкурентоздатність вчителя як відповідність соціальному запиту освітньої галузі, виступає ознакою його фахової компетентності. Таким чином, розвиток «м'яких» навичок з орієнтацією на сучасні методологічні підходи сприяє якісній реалізації професійно-педагогічного та особистісного потенціалу вчителя Нової української школи у відповідності до світових тенденцій.

Список використаних джерел:

- Андрущенко, В.П. (2015). Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Зязюн, І.А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП.
- Локшина, О.І. (2012). Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку. *Сучасна початкова освіта*:

вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету]: зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ.

Концепція Нової української школи (2016). URL: <https://www.kmu.gov.im/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Портрет ідеального вчителя очима українців: результати інтернет опитування (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukrayinciv-rezultati-internet-opituvannya>.

Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. (2001). Paris: OCDE / UNESCO. 228 p.

Головченко М.В.,
молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0009-0008-8459-9917>

МЕДІАОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Поняття «медіаосвітнє середовище» активно почало застосовуватись в ХХІ ст. Це пов'язано з активним впровадженням медіа в заклади освіти, в тому числі й заклади фахової передвищої освіти. У процесі формування медіакомпетентності майбутніх фахівців медіаосвітнє середовище становить невід'ємну ланку, що підвищує рівень професійної підготовки. Посилений інтерес до медіа з боку студентів зумовлює активне їх застосування. Важливо, щоб зацікавленість щодо використання інформаційних засобів й процесів не була втрачена в ході професійної підготовки. Визначення майбутніми фахівцями важливої ролі медіа в освітній діяльності, усвідомлення ними того, що медіа надає широкі можливості для пошуку інформації; створення моделі майбутньої професії; побудови алгоритму досліджень за допомогою комп'ютерного забезпечення, стане підґрунтям та мотивацією для оволодіння всіма засобами та видами медіа. І в цьому, важливу роль відіграє правильно організоване медіаосвітнє середовище.

О. Кепканова зауважує, що медіаосвітнє середовище має дві складові: медіа й середовище. Це пов'язано насамперед з тим, що особистість може спілкуватися, виконувати завдання різної складності, навчатися, удосконалювати власні уміння й навички в певній галузі, обговорювати актуальну інформацію, реалізовувати професійні освітні, завдання. Інша сторона медіаосвітнього середовища характеризується тим, що окреслені дії відбуваються безпосередньо засобами медіа. Дійсно, медіаосвітнє середовище виступає багатофункціональною одиницею для формування, розвитку, становлення компетентного

користувача медіа. Реалізація таких дій має відбуватись в ході професійної підготовки, адже завдяки цьому у майбутнього фахівця формується особистісне ставлення до тих змін, які відбуваються в освітньому просторі.

Зазначимо позитивні сторони медіаосвітнього середовища: тісний контакт з медіа; можливість навчитися аналізувати тексти, створювати власні медіапродукти, працювати з безліччю комп'ютерних програм, що розвивають у користувача як когнітивну сторону, так і технічні уміння й навички; визначення перспективи щодо налагодження тісних контактів з колегами, однодумцями з певної теми, провідними спеціалістами в галузі освіти; можливість проводити заняття, отримувати знання дистанційно. Таким чином, медіаосвітнє середовище – це окремий освітній простір, який містить науковий контент, здатний залишатися незмінним або варіюватися відповідно до змін, які відбуваються в галузі медіа.

Інтеграційні процеси, які відбуваються у суспільстві зумовлюють необхідність інформатизації та медіатизації освітньої галузі, висувають нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців з різних галузей, серед яких – вміння користуватися сучасними технологіями; здатність знаходити потрібну інформацію для використання у своїй професійній діяльності; вміння використовувати нетрадиційні методи, форми й засоби для вирішення питань стосовно професійних компетенцій, отримання знань, набуття вмінь та навичок тощо. Перспективи сучасної медіаосвіти в контексті європейської інтеграції безпосередньо пов'язані з процесом соціальної модернізації, проблемами формування критичного мислення, і як результат, високого рівня медіакультури особистості XXI ст. Перехід до інформатизованого суспільства полягає, насамперед, у загальнодержавному процесі інформатизації, що включає під процеси комп'ютеризації (тобто комп'ютерного забезпечення суспільства та держави), медіатизації (зростання якості інформації та інформативна направленість суспільного розвитку) та інтелектуалізації (зростання ролі та можливостей для розвитку інтелекту). Безумовно, перед сучасною системою освіти виникає завдання формувати і розвивати у суб'єктів освітнього процесу компетенції, що дають змогу ефективно взаємодіяти з численними інформаційними джерелами і потоками, аналізувати отримувану інформацію, оцінювати її достовірність і корисність при вирішенні різноманітних життєвих завдань

Використання мережних технологій для досягнення нових освітніх результатів, створює умови для послідовного вирішення завдань індивідуалізації навчально-виховного процесу. Серед заходів, які спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, визначальним є створення медіаосвітнього середовища в системі фахової передвищої освіти. Електронна соціальна мережа полегшує створення персонального профілю, віртуальних взаємин та

комунікацій. Одним із основних чинників, що стримує впровадження використання таких ресурсів, залишається рівень готовності системи фахової передвищої освіти, відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій.

Медіаосвітнє середовище у закладах фахової передвищої освіти спрямоване на виконання низки важливих функцій: індивідуалізація навчання; творчий підхід до майбутньої професійної діяльності; заохочення, зацікавлення, мотивування до професійного фаху; реалізація багатьох видів навчальної, дослідницької, наукової роботи. Створення медіасередовища у вишах дозволить студентам знаходитись в тісному та постійному контакті з медіа; отримувати та впроваджувати в практику методичні, освітні, наукові знання, що слугуватимуть запорукою успішного формування медіакомпетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). (2016). Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України (27 квітня 2016 р.). URL: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
- Головченко, Г. (2020). Медіаосвіта у США і Канаді: теорія і практика: монографія. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченко».
- Кепканова, О.І. (2012). Вплив медіасередовища на формування дитини. Психолог, 7. URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2461&Itemid=278.
- Коневщинська, О.Е. (2015). Розвиток поняття інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників в аспекті використання соціальних електронних мереж. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 45, 1, 12-22. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1196>
- Шевирьова, І.Г. (2018). «Медіасередовище» як фактор формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2, 1 (315), 195-204.

Гордійчук Н.,
*методист коледжу, викладач вищої категорії,
«викладач-методист», викладач дошкільної
педагогіки Бердичівського педагогічного
фахового коледжу Житомирської обласної ради*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (з досвіду роботи Бердичівського педагогічного фахового коледжу Житомирської обласної ради)

В умовах воєнного стану колектив Бердичівського педагогічного фахового коледжу ставить перед собою завдання:

- забезпечувати повноцінний освітній процес, використовуючи усі можливі інструменти;
- зберігати контингент студентів;
- бути осередком інтелектуальної, емоційної, особистісної безпеки для усіх учасників освітнього процесу.

Основні шляхи, що забезпечують повноцінний освітній процес:

➤ Наявність (з 2015 року) єдиної освітньої платформи Google Classroom та достатній досвід роботи (стійкі навички користування) викладачів (студентів) коледжу вебсервісом та його додатками, що забезпечує безперервність та системність освітнього процесу (навіть на початку війни, після оголошеної МОН України двотижневої академічної паузи, коледж продовжив навчання, включно із вимушено переміщеними викладачами і студентами, не втративши з поля зору жодного учасника освітнього процесу).

➤ Гнучкість місця, часу, темпу, траєкторії навчальної, методичної, організаційної роботи (шляхом злагодженої роботи в циклових комісіях та скоординованого підходу структурних підрозділів: можливість змін в графіках роботи, робочих програмах, розкладі занять тощо, відповідно зовнішніх умов та запитів студентів).

➤ Студентоорієнтоване навчання (створення індивідуальної освітньої траєкторії, використання додаткових інструментів взаємозв'язку зі студентами: месенджери, електронна пошта, в поодиноких випадках телефонний зв'язок; індивідуалізація форм, методів і прийомів навчання, що безперечно створює додаткові навантаження на викладача, проте дає можливість не втратити жодного студента, забезпечити психологічну підтримку, тримати тісний контакт з батьками).

➤ Організація навчання (станом на початок війни) у дистанційній та (станом на сьогодні) змішаній (очно-дистанційній) формах, що стало можливим за дотримання певних умов.

1. Вибір моделі організації освітнього процесу (у Бердичівському педагогічному фаховому коледжі: лекції – онлайн, семінарські, практичні, індивідуальні заняття та навчально-виробнича практика – очно). Хоча, слід зазначити, що практичний досвід показав (пізніше це було

сформульовано у Методичних рекомендаціях МОН України), варто уникати (при змішаній формі навчання) поділу на лекційні, практичні, семінарські заняття, а використовувати поділ на контактні і неконтактні заняття з набором (циклічною послідовністю) різних видів активностей студентів, які б забезпечували високий ККД (кооефіцієнт корисної дії) і відображали основні етапи навчального заняття (повідомлення теми, мотивація, закріплення матеріалу, виклад матеріалу, виконання практичних завдань тощо) і головне, дали можливість оцінити навчальні досягнення студентів. Зрозуміло, що цей набір активностей у кожного викладача свій (залежить від цілей заняття, специфіки дисципліни, стилю роботи викладача, його підготовленості і переконань тощо. Так, наприклад, для очного заняття усна розгорнута відповідь студента підходить, а для онлайн – ні, або ж потрібно використовувати реконструктивні запитання; так, не всім підходить тестовий контроль; виклад матеріалу на онлайн-занятті зазвичай коротший і передбачає після нього вирішення низки практичних завдань, а хтось будує онлайн спілкування з нової теми, як продуктивний щільний діалог, що змушує студентів бути постійно активними тощо).

2. Методична і технологічна готовність викладачів:

- наявність у повному обсязі КМЗ (комплексів методичного забезпечення) навчальних дисциплін на Google дисках (доступ до навчальних матеріалів у будь-якій країні, за умови наявності смартфона та мережі Інтернет);
- синхронізація усіх складових ІОС (інформаційно-освітнє середовище) коледжу (з сайтом, віртуальним методичним кабінетом, електронною бібліотекою коледжу, електронними портфоліо викладачів, Google класами, Google дисками викладачів тощо);
- цифрова грамотність, володіння ІКТ, уміння ефективно працювати з різними програмами (це урізноманітнює онлайн заняття, навчання стає цікавішим, підвищується мотивація);
- доцільне поєднання синхронного і асинхронного режимів навчання;
- перевернутий дизайн навчального заняття (як показує практика, починати потрібно із чітко сформульованих результатів навчання, яких повинні досягти студенти на занятті, чітко окреслювати кроки, якими ці результати досягаються (зрозуміло, доступно і небагато): коли студенти розуміють навіщо їм знання конкретної теми, чого і як вони повинні досягти в результаті її вивчення, то такі заняття відвідуються краще і мають вищий ККД);
- виправдала себе модель опорного викладання, яку запроваджують викладачі коледжу (прикладом може бути інтерактивний конспект, який має прямий зв'язок з онлайн-сервісом Google Classroom, вміщує активні посилання, інформацію, згенеровану в QR-коди, проблемні запитання, завдання пошукового характеру; метод опорного викладання створює оптимальні можливості для формувального оцінювання

досягнень студентів, адже студенти створюють продукт власної інтелектуальної діяльності – опорний конспект з виконаними завданнями та самостійною роботою; викладач має можливість об'єктивно оцінити успіхи та досягнення кожного студента відповідно до його індивідуальних можливостей, тому що оцінюється не лише рівень знань студента в ході опитування, а й процес здобуття цих знань; для студента, крім того, також є зрозумілими критерії оцінювання його досягнень).

- набір активностей повинен включати цікаві (нестандартні, з використанням ІКТ) завдання для студентів – це мотивує і дає можливість оцінити студента, побачити його здатність використовувати набуті знання в нових умовах, робить навчання захоплюючим (що особливо актуально в умовах воєнного часу). Студенти створюють: веб-сайти, хмаринки слів, інфографіку, резюме, постери, GIF-анімацію, логотипи, ілюстрації за ескізом, афіши, значки, візитки, запрошення, буклети, журнали, анімовані банери, окремі мультипліковані сцени засобами комп'ютерної анімації, прості керовані комп'ютерні ігри тощо;

- активне використання викладачами коледжу технік формувального оцінювання (онлайн навчання передбачає: активне використання приватних коментарів, техніки «вимірювання температури», «узагальнення в одному слові (реченні)», формувального опитування, словесної оцінки, самооцінювання тощо, що вирішує питання мотивації і психологічної підтримки студентів) тощо.

Щодня стикаємося з новими викликами, щопороджують нові проблеми:

- організація ефективної взаємодії студентів в аудиторії та онлайн на одному занятті (адже це різний набір інструментів і потребує від викладача значного розподілу уваги);

- дотримання академічної доброчесності під час онлайн навчання (хоча викладачами коледжу використовуються різні форми контролю, що формують сумативну оцінку, але зрозуміло, що об'єктивними бути важко);

- знижена мотивація студентів (життя в умовах стресу; екранна взаємодія не забезпечує той енергообмін між викладачем і студентом, який вважається запорукою успішного заняття);

проте, коледж живе і тримає освітянський фронт з вірою в нашу Перемогу і світле майбутнє України!

Грищенко Ю.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
змісту і технологій педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-0039-9720>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬО- КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «БАКАЛАВР»

Організаційні засади практичної підготовки здобувачів вищої освіти у закладах вищої педагогічної освіти обґрунтовуються відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р.; Концепції «Нова українська школа»; Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р.; Проекту Положення «Про практичну підготовку студентів вищих навчальних закладів» від 09.02.2011 р., розробленого Міністерством освіти і науки України; Рекомендацій про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, розроблених Державною науковою установою «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» у 2013 р. на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.11.2012 р.

Організація педагогічної практики студентів в умовах ступеневої освіти для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачає проведення різних видів практики (навчальної, психолого-педагогічної, пропедевтичної, виробничої та ін.). Поетапна організація різних видів практик має значний вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Програма практик враховує сучасні тенденції розвитку освіти і виховання в Україні та включає всі види професійної діяльності майбутнього вчителя відповідно до Державного освітнього стандарту (Уйсімбаєва, 2013). Терміни і види педагогічної практики, її зміст і система організації визначаються навчальними планами факультетів й іншими документами нормативно-методичного характеру (програмами практики, матеріалами з її методичного забезпечення, документами, які визначають систему контролю, обліку її результатів, звітності та ін.) (Мирончук, 2017).

У процесі педагогічної практики студенти насамперед адаптовуються до діяльності вчителя, знаходять своє місце у взаємодії учнівського і педагогічного колективу, усвідомлюють й оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної діяльності. Це початок формування професійної майстерності. Студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, що сприяє успішному засвоєнню теоретичних

курсів, у них формуються уміння планувати свою роботу, розподіляти доручення, добирати необхідний матеріал й втілювати його у конкретні справи, оцінювати хід і результати роботи, ставлення до неї вихованців, порівнювати свою роботу з роботою товаришів (Отрошко, Ільїна, 2010).

Ефективність професійної підготовки вчителя залежить від безперервності педагогічної практики, яка відбувається на всіх етапах навчання студентів.

З-поміж підходів сучасних науковців до визначення функцій педагогічної практики нам імponує класифікація М. Воровки та А. Проценко, які окреслюють функції педагогічної практики щодо формування професійної майстерності й педагогічної компетентності:

- адаптаційну – ознайомлення студентів з різними типами закладів освіти, з організацією роботи в них; вивчення та пристосовування до освітнього середовища конкретного навчального закладу, особливостей його роботи; адаптація до умов і ритму педагогічної праці; звикання до учнів; пізнання труднощів і можливостей самореалізації в педагогічній діяльності;

- навчальну – практична перевірка й удосконалення знань, набутих у процесі теоретичної підготовки; вироблення основних педагогічних умінь і навичок; формування педагогічної свідомості та професійних цінностей;

- виховну – формування потреби й залучення до самовиховання та самоосвіти; усвідомлення значення професійно значущих якостей педагога, їх формування; становлення інтересу до дітей, їхніх проблем; прагнення розуміти дітей різного віку, сприяти їхньому розвитку й самореалізації; вироблення почуття обов'язку, терпіння, відповідальності, витримки;

- дослідну – формування вмінь і навичок дослідницької діяльності; розвиток умінь пошуку та критичного осмислення необхідної наукової інформації, працювати з науковою літературою; оволодіння методами й сучасними технологіями роботи з науковою інформацією; розвиток умінь використовувати наявні знання для осмислення та вирішення проблем педагогічної діяльності;

- розвивальну – розвиток мотивів професійної діяльності й саморозвитку професійної майстерності; педагогічного мислення; розвиток умінь і навичок професійної діяльності студентів у реальних професійних ситуаціях; формування й розвиток педагогічних здібностей; вироблення компенсаторних умінь, коли якісь із цих здібностей сформовані недостатньо;

- проєктивну – планування власної навчально-виховної, дослідної діяльності з реалізації програми педагогічної практики; відбір змісту, методів, форм і засобів навчально-виховної та дослідної діяльності; складання планів-конспектів навчальних занять, виховних заходів тощо;

- комунікативну – організація педагогічного спілкування на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та партнерства; створення сприятливого

психологічного клімату, атмосфери творчості; орієнтування в системі внутрішньо шкільних зв'язків і стосунків;

– діагностичну – визначення, оцінювання та самооцінка рівня власної професійної майстерності та її відповідності потребам професійної діяльності; виявлення недоліків теоретичної підготовки; вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнівства; виявлення на цій основі напрямів навчально-виховної роботи;

– рефлексивну – самопізнання та самоаналіз процесу й результатів виконання програми педагогічної практики; свого емоційного стану в процесі здійснення професійних функцій і педагогічного спілкування з дітьми, учителями, батьками, адміністрацією; усвідомлення сильних і слабких сторін своєї особистості як майбутнього вчителя та власної педагогічної діяльності; самодіагностика рівня професійної майстерності й педагогічної компетентності для визначення напрямів самоосвітньої діяльності;

– інтегровальну – комплексне практичне застосовування теоретичних знань і вмінь, набутих у процесі навчання; використання їх для вирішення конкретних завдань професійної діяльності, досягнення поставленої мети (Воровка, Проценко, 2020).

На нашу думку, важливим є аналіз сучасних тенденцій оновлення освітніх програм бакалаврського рівня вищої педагогічної освіти, які відбуваються у практичній підготовці вчителя. Порівняльний аналіз освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти, кількості кредитів психолого-педагогічних дисциплін та кредитів педагогічної практики дозволив зробити наступні висновки: практична підготовка на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» здійснюється відповідно до спеціальності, тривалість і терміни визначаються навчальними планами закладу вищої педагогічної освіти; тенденція до урізноманітнення видів практик (навчальна, пропедевтична, психолого-педагогічна, організаційно-виховна, виробнича та ін.) забезпечує безперервність професійної підготовки, розширення обсягу професійних вмінь і навичок, наближення професійної підготовки майбутніх учителів до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності (Вовк, Грищенко, Соломаха, & Філіпчук, 2022).

Отже, педагогічна практика у закладах вищої освіти є не лише важливою складовою підготовки фахівців, а й провідним чинником саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, позитивного ставлення до обраної професії, підвищення рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Список використаних джерел:

Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., & Філіпчук, Н.О. (2022). Теоретичні і методичні засади організації практики у закладах вищої

педагогічної освіти: аналітичні матеріали. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

- Воровка М.І., Проценко А.А. (2020). Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69. Т. 2. Запоріжжя.
- Мирончук, Н.М. (2017). Методичні основи організації педагогічної практики студентів закладу вищої освіти: метод. посіб. Житомир.
- Отрошко, Т.Ф., Ільїна, О.О. (2010). Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця. URL: <http://www.pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2010/7/35.pdf>

Гуменюк Н. Я.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри суспільних наук
Івано-Франківського національного
університету нафти і газу

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Одним із ключових факторів успіху діяльності в умовах воєнного часу є резильєнтність. Резильєнтність – здатність людини протистояти стресовим ситуаціям та зберігати функціональну і психічну рівновагу.

У викладачів закладів вищої освіти, резильєнтність є ключовим елементом для успішної діяльності та відновлення після стресових ситуацій спричинених військовим конфліктом. Адже в умовах постійного психологічного травмування, емоційного напруження відбувається погіршення фізичного і психічного здоров'я, яке у свою чергу може позначитися на успішності навчанні і вихованні студентів.

Проблема резильєнтності особистості в умовах війни привертала увагу багатьох провідних науковців: як зарубіжних, так і вітчизняних (Адаменко, 2020; Циганчук, 2011; Цюман, Нагула, & Адамська, 2022; Davidson, & Jonathan, 2005; Germezy, & Masten, 1984).

У наукових працях обґрунтовано концептуальні ідеї щодо психологічних умов розвитку резильєнтності:

- 1) відновлення відчуття безпеки через розуміння специфіки проживання кожною людиною ситуацій, пов'язаних із загрозою життю в умовах воєнного стану;

- 2) безпечне та екологічне реагування на емоційні проблеми особистості, які накопичуються через значні стрес-фактори, пов'язані із порушенням базового відчуття безпеки та військовими діями;

3) врахування особливостей функціонування мозку в умовах зовнішніх загроз;

4) формування резильєнтного освітнього середовища, наповненого груповими та суспільними цінностями;

5) опора на ресурс психологічного та фізичного комфорту, який є важливим елементом для відновлення резильєнтності особистості. Визначені умови лягли в основу спеціально сформованих для використання у освітянському середовищі правил стійкості педагога:

«Дбаємо про власну безпеку та захищеність тих, хто поруч»;

«Реагуємо на свої почуття та допомагаємо дітям проживати їхні»;

«Враховуємо можливості мозку, що працює у стресі»;

«Створюємо середовище спільних цінностей»;

5) Плекаємо майстерність турбуватися про себе. Розкрито психологічний зміст п'яти правил стійкості педагога, заснованих на основних складових резильєнтності. Обґрунтовано авторські підходи до плекання резильєнтності педагога на основі запропонованих психологічних правил стійкості, які враховують найефективніші сучасні психологічні практики. Охарактеризовано особливості та рекомендації щодо використання правил стійкості педагога, який навчає в умовах воєнного стану. Акцентовано увагу на тому, що емоційно стабільний педагог може стати для дітей психологічною опорою та джерелом психологічної безпеки. Запропоновані правила, їх психологічний зміст та рекомендації щодо ефективної імплементації в освітньому процесі можуть бути корисними освітянам, як для власної самопідтримки, так і для підтримки психологічної стійкості учнів в умовах війни (Циганчук, 2011; Цюман, Нагула, & Адамська, 2022).

Аналіз наукових праць дозволив визначити основні складові елементи резильєнтності а саме:

- надія – пов'язана із впевненістю в тому, що ми можемо пройти через складнощі та «вийти до світла»;

- оптимізм – у контексті війни це не про веселощі, а про віру в те, що перемога буде;

- адаптивність – здатність пристосуватися до змін, у військових час – дуже швидко;

- стійкість – здатність не опускати руки навіть попри трагічні обставини.

Виходячи із актуальності проблеми, метою дослідження є вивчення рівня резильєнтності викладачів закладів вищої освіти до діяльності в умовах воєнного часу.

Дослідження проводилось шляхом опитування викладачів та спостереження за їх поведінкою та реакцією на стрес. В опитуваннях використовували запитання, спрямовані на визначення рівня резильєнтності викладачів, такі як їхня здатність до адаптації до нових умов, управління емоціями, здатність до вирішення проблем та прийняття рішень, відношення до викликів та можливостей, що виникають у їх роботі.

За результатами дослідження було встановлено факт того, що викладачі із високим рівнем (25% із 100 респондентів) резильєнтності мають більш успішну діяльність в умовах війни, а також вони можуть надати більш якісну допомогу студентам, які потребують додаткової підтримки.

Отримані дослідження можуть стати при нагоді у розробці програм та методик, спрямованих на збільшення рівня резильєнтності викладачів, які працюють в умовах воєнного конфлікту.

Список використаних джерел:

- Адаменко, Л. (2020). Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*, 5 (58), 5-13.
- Циганчук, Т. (2011) Динаміка переживання стресу студентами вищих навчальних закладів. (Дис. канд. психол. наук). Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.
- Цюман, Т., Нагула, О., & Адамська, З. (2022). Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта теорія і практика. Психологія і педагогіка*, 38 (2), 83-89.
- Davidson, Jonathan, R. T., Payne, Victoria M., Connor, Kathryn, M., & Foa, Edna, B. (2005). Trauma, re-silience, and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20, 1, 43-48.
- Germezy N., & Masten A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for develop-mental psychopathology. *Child development*, 55, 97-111.

Дубровіна І.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри педагогіки
Українського державного
університету імені М.П.Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-6676-4789>

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДИХ ІВЕНТ-ПЕДАГОГІВ

Феномен науково-методичного супроводу дозволяє розкрити інтелектуальний і творчий потенціал молодих спеціалістів, сприяє виявленню та розвитку професійно-важливих якостей, засвоєнню моделей, засобів та прийомів продуктивної самоосвітньої діяльності, розвитку науково-дослідницьких умінь, поглибленню ерудиції молодих фахівців. Науково-методичному супроводу самоосвітньої діяльності притаманний високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й

організаційної взаємодії, сформовані позитивні установки щодо оновлення умінь, знань та навичок у роботі з молодими спеціалістами (Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників, 2010). З цією метою в освітньо-професійній програмі «Педагогіка дозвілля» Українського державного університету імені М.П. Драгоманова систематично здійснювалася підтримка уже сформованих фахових компетентностей; у спільному вирішенні виникаючих професійних труднощів, побудові алгоритму їх вирішення у співпраці з провідними стейкхолдерами, що здійснюють творчі зустрічі івент-майстерень як з випускниками-бакалаврами, так із залученням до співпраці молодих івент-педагогів.

Суб'єкт-суб'єктні відносини науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів будуються на співробітництві і взаємодії всіх учасників освітнього процесу, оскільки засновані на навчанні без примусу, вільному виборі, створенні сприятливої емоційно-інтелектуальної атмосфери у освітньому івент-середовищі, визнанні за кожною людиною права бути самим собою, розвивати свої здібності, мати свої судження, здійснювати самоорганізацію. Цей процес відбувається на основі ознайомлення молодих фахівців під час наукових читань, студентських конференцій з інноватикою науково-методичних джерел та науково-методичними рекомендаціями, виявлення педагогічної ініціативи. На основі поетапної взаємодії та співпраці науково-методичний супровід спирається на рефлексію молодих івент-педагогів для проведення діагностики та самодіагностики досягнень і професійних труднощів як перших професійних кроків; вибір форм, видів консультування, методів і засобів розв'язання професійних завдань. Під час роботи над індивідуальною методичною темою самоосвіти під час зустрічі з провідними івент-майстрами в системі підвищення кваліфікації молоді спеціалісти узагальнювали власні педагогічні напрацювання, здійснювали вибір індивідуальної методичної теми самоосвітньої діяльності, проектували стратегії постійної роботи над собою.

Такий підхід потребує переосмислення ролі викладача закладу післядипломної освіти, фокусування його на функціях експерта та організатора спільної роботи, наставника, що підтримує активність молодих івент-педагогів; який спільно проєктує індивідуальну траєкторію самоосвітньої діяльності.

Дефініція «супровід» пояснюється як дія за значенням супроводжувати; супровід разом із кимось, в оточенні когось, у чиємусь товаристві; те, що супроводить яку-небудь дію, явище (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001). Основними функціями науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів є: спонукальна (актуалізація потреби вчителя у професійному саморозвитку та проектуванні себе у фаху); підтримувальна (своєчасний «аудит» наявних проблем та надання

ресурсів щодо усунення труднощів); стабілізаційна (підтримка впевненості педагога у можливості досягнення цілей і завдань спеціальності й адекватна оцінка позитивних змін у професійній діяльності); розвивальна – створення умов для розвитку професійної компетентності івент-педагогів під час проходження курсів підвищення кваліфікації); конструктивна (варіативне моделювання оптимальних умов для професійної самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів) тощо. Це сприяє інтеграції набутих знань, теоретичних положень у практичну роботу, поглибленню соціально-гуманітарних знань із філософії мистецтва, культурології, мистецтвознавства, мистецької педагогіки, педагогіки дозвілля.

Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності івент-педагогів спрямований на створення ситуацій успішної професійної праці в умовах позитивної атмосфери, формування практичної спрямованості до постійного самовдосконалення, розвиток педагогічної рефлексії (Педагогічні технології у неперервній освіті, 2001). Тому має здійснюватися планомірно та поступово, починаючи від діагностики труднощів самоосвітньої діяльності, вибору засобів щодо їх вирішення до рефлексії усіх її етапів організації (Педагогічний словник, 2011). В основі науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності івент-педагогів лежить системність і цілеспрямованість індивідуальної підтримки, особистісне орієнтування на формування ситуацій розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Це допомагає здійснювати безпосереднє вирішення низки професійно-педагогічних завдань, серед яких: діагностика професійної діяльності; спрямованість фахової діяльності, її мотиви, труднощі педагогічної праці тощо.

Широко впроваджувалися нами «круглі столи» як форма наукової творчості молоді, зустрічі з провідними фахівцями дозвілля для формування креативності у національно-патріотичному проєкті, зокрема «Крокуємо до перемоги». Серед низки завдань проєкту – залучення випускників програми до реалізації науково-творчого потенціалу для окреслення світорозуміння війни та миру в Україні очима студентської спільноти та підтримка зв'язку з молодими фахівцями кафедри.

Як показала практична підготовка, виконання проблемно-творчих завдань розвиває ерудицію й інноваційне мислення, ініціативність, творчий потенціал, сприяє підвищенню результативності педагогічної праці у пошуку практичних методичних знахідок, пропозицій. Якісний науково-методичний супровід ґрунтується на виробленні стійкої професійної позиції івент-педагога щодо постійного поповнення фахових знань, реалізації освітніх запитів та потреб у безперервному самовдосконаленні, розвитку науково-дослідницьких умінь, адаптації до освітніх змін в інформаційному середовищі (Dubrovina, 2014).

Оновлення науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів у співпраці зі стейкхолдерами ефективно реалізовувалося на основі організації міні-проєктів щодо

діагностування рівня самоосвітньої діяльності, надання індивідуальних чи групових консультацій викладачами кафедри, проєктування індивідуальної програми самоосвітньої діяльності, організації спілкування dilemmadecision («зміна місць»). Можливість знайти власні конструктивні варіанти виходу зі складних педагогічних ситуацій, приміряючи на себе різні функціональні ролі працівників загальноосвітніх навчальних закладів, обрати стратегію здійснення освітньої інформаційно-орієнтаційної та організаційної роботи з пріоритетних напрямів ОПП «Педагогіка дозвілля», а саме: формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-організаторів культурно-освітньої діяльності та рекреації, що включають науково-педагогічні знання про сутність і специфіку педагогіки дозвілля, прийняття управлінських, організаційних рішень у соціокультурній та педагогічно-дозвілєвій сфері, організація дозвілля з різними групами населення, повага до культурних надбань сімейного дозвілля та врахування основ інклюзії в івент-просторі.

У процесі залучення молодих фахівців до відкритих майстер-класів відбувалося створення творчої атмосфери співпраці, підвищення інтересу до процесу особисто-професійного самовдосконалення. Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів включав у себе різні підходи: перший – супровід-співробітництво, який передбачав спільне планування, аналіз, співтворчість, рефлексію самоосвітньої діяльності, вимагав проєктування дій, необхідних для послідовного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей; другий – це супровід-ініціювання як вільний, індивідуальний, самостійний вибір шляху та засобів розв’язання освітніх завдань з метою реалізації особистісного творчого потенціалу; третій – це супровід-перспектива, коли особливого значення набуває специфіка віку, наявність педагогічного стажу, професійних уподобань тощо.

Таким чином, оновлення науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності молодих івент-педагогів впливає на якість та результативність практичної підготовки. Вважаємо, що науково-методичний супровід передбачає суб’єкт-суб’єкту взаємодію з метою актуалізації професійного розвитку і його орієнтування на подальше збагачення фахової майстерності, що включає: актуальність знань, орієнтацію на швидке застосування отриманої інформації на практиці, виявлення й урахування пробілів знань для удосконалення особистого досвіду й корекцію та розширення знань, індивідуалізацію та гнучкість навчання, головну роль співробітництва у навчанні.

Список використаних джерел:

- Бусел, В.Т. (Ред.). (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун».
- Єльнікова, Г.В. (Ред.). (2010). Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників: аналіт. звіт за результатами

дослідж. з освіт. політики: в 2 х кн. К.; Черкаси: ВАТ «Поліграфкнига», Кн. 1.

Сисоєва, С.О., Олексюк, О.М., Воловик, П.М., Кульчицька, О.І., Сігаєва, Л.Є., & Цехмістер, Я.В. (Ред.). (2001). Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія. К.: ВІПОЛ.

Ярмаченко, М.Д. (Ред.). (2011). Педагогічний словник. К.: Педагогічна думка.

Dubrovina, I. (2014). Self-education as a method of requirements realization to a modern teacher's individuality. *Paradigms of knowledge*. Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». Praga (Czech Republic), 1, 54-61.

Ковальчук Е.М.,
кандидат педагогічних наук,
Київський професійно-педагогічний фаховий
коледж імені Антона Макаренка

ФІЛОСОФІЯ СЕРЦЯ І ДОБРА

Філософія – наука про досягнення людиною
мудрості, про пізнання істини і добра
В.І. Даль

Носієм мудрості, постійного наукового пошуку і пізнання істини і добра був унікальний Вчений – самородок, філософ і педагог доктор філософських наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України. І.А. Зязюн. Його наукові твори, що стосуються педагогіки, педагогічної майстерності, філософії науки, етики, естетики, змісту загальної середньої і вищої освіти, становленню педагога, взагалі фахівця відомі не тільки в Україні а й за її межами саме їх змістом, щирістю і прекрасним, доступним і для пересічного читача викладом письменника.

Його батьки і Боженко нагородили такими талантами, які складно перелічити. Вражають широта і глибина, до чого б він не доторкнувся своїм розумом, серцем і добротою. Життєвим кредо Івана Андрійовича було: «Робити Добро – моє одне і єдине багатство на цій грішній і жорстокій Землі». І цим добром він щедро ділився з своїми студентами, науковцями, колегами, аспірантами, докторантами, друзями і пересічними людьми.

З Іваном Андрійовичем ми познайомилися на початку 80-х років минулого століття. Він тоді вже працював ректором Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленко. Мене відрядили від товариства «Знання» ознайомитися з роботою первинної організації товариства в педінституті. Іван Андрійович зразу мене вразив своєю чемністю, увагою, інтелігентністю, доброзичливістю. Вислухав мене і оперативно викликав співробітника, чітко організував роботу.

Приємно вразила мене і та аура, яка відчувалась в інституті, студенти. Всі були зайняті справами, звідкись долинала музика... Адже культурологічна робота кипіла. Обстановка нагадувала роботу годинника – все чітко, ритмічно, цілеспрямовано.

І.А. Зязюна призначили Міністром народної освіти України, педагогічна спільнота знала його заслуги в царині освіти, зокрема в керівництві ВНЗ.

Іван Андрійович в 1992 р. став директором нашого Інституту педагогіки і психології професійної освіти. Ми були щасливими людьми. Я тоді працювала у лабораторії професійного навчання в закладах профтехосвіти в НДІП України. Ми всім складом перейшли в створений інститут, який деякий час квартирував у професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка, керівництво якого чуйно, уважно, доброзичливо ставився до наших починань, створювали необхідні умови для нашої роботи. І почалося таке цікаве і, на наш погляд, продуктивне дослідно-педагогічне життя.

Зараз я перечитую науково-методичні посібники Івана Андрійовича, зокрема працю «Педагогіка добра», і ніби бачу його лагідне обличчя, чую його голос, як сповідь. З теплою поетично згадує він своє дитинство: «Найбільшою цінністю була корівка, яка прикрашала наше життя своєю присутністю і «смачним молочком». Батько був на фронті, і малий Іванко намагався допомогти мамі по хазяйству (в 5-6 років) і як при цьому «наповнювались материні очі життєвим блиском». Поет! Читаю і підступають сльози. Діти війни... Виховання в сім'ї: «І Твоє щастя у твоїх руках» – повчав його батько, і син протягом свого життя дотримувався цієї науки.

Хлопчик з маленького села Пашківка... Ось де народжуються академіки! А головне – патріоти своєї Держави.

А про Київ: «Хто не бував у Києві, той не бачив найкрасивішого з прекрасних міст у світі».

З глибокою повагою і вдячністю згадував Іван Андрійович своїх шкільних учителів і викладачів філософського факультету Київського університету імені Т.Г. Шевченка. Особливе місце в його житті займав викладач, який згодом став керівником його кандидатської і консультантом докторської дисертації – доктор філософських наук, професор В'ячеслав Олександрович Кудін. Іван Андрійович називав його своїм батьком, хоча різниця у віці між ними була 13 років.

Обидва були театрами. Якось несподівано для мене я їх зустріла в оперному театрі на виставі «Запорожець за Дунаєм». Під час антракту – щось жваво обговорювали. Вони були одностайними в усьому. Їх періодично запрошували в Консерваторію, Театральний інститут імені Карпенка-Карого читати курси лекцій з філософсько-естетичних дисциплін. Яскраві постаті Учених уміли надихати і студентів і викладачів.

В Оперному театрі імені Т.Г. Шевченка Іван Андрійович брав участь у створенні лабораторії наукової організації творчих професій у театральних закладах м. Києва, єдиної в Україні, і був її керівником.

Професія педагога близька до акторської професії. Якщо хтось читатиме ці тези можуть запитати: «А де ж наука? В людині. Іван Андрійович залишив безцінну спадщину в своїх філософсько-педагогічних творах, написані такою доступною мовою, його дефініції перетворюються часто в афоризми.

Багато його ідей втілювались і продовжують втілюватись в життя з проблем змісту загальної середньої і вищої освіти. Наприклад, сучасне, актуальне: «Вивчене граматичне правило, закон фізики чи математичне рівняння зовсім не гарантують ні людині, ні суспільству благо, бо вони не гарманізовані єдністю інтелекту і душі, яка є критерієм добротворення!».

Я викладач, працюю в коледжі. Студентам ніколи не ставлю двійок. Це склалося незалежно від рекомендацій Івана Андрійовича. І раптом читаю, що він теж їх цим не карав. І це не тому, що я така «розумна», а тому, що ідеї Вченого опосередковано втілюються в навчальне середовище. Двійкою не навчиш, а тільки викличеш відразу до викладача і навчального предмета.

Щодо педагогічної майстерності. Інколи «проскакують» голоси: «Є закони і принципи навчання і виховання» тощо. А це що?» Читайте підручники і посібники Івана Андрійовича з цього предмета, і ви зрозумієте і ті тонкощі, секрети і, на перший погляд дрібниці, необхідні педагогу в його роботі, корисні особливо молодим педагогам-початківцям, які наближають їх успіх в цій необхідній людству, прекрасній професії.

Якось після моєї пари в аудиторії підійшли до мене два студенти і запитують: «Ви ще тут побудете?»

- Якщо потрібно – так. Є проблеми?

- Розумієте, ми хочемо потренуватись, а Ви поправте, що не так.

Олександр Андрійович Лавріненко проводив тренінг, слід відтворити на наступному занятті його результати: як слід вірно зайти в аудиторію, якою рукою відкрити двері, в якій руці тримати журнал і т.п. Я вже не кажу про зовнішній вигляд викладача. Директор коледжу доктор педагогічних наук Ольга Іванівна Щербак запросила племінника І.А.Зязюна, теж уже доктора педагогічних наук, теж талановитого педагога, який зголосився викладати курс «Основи педагогічної майстерності»

В 2014 р. у коледжі ще за життя Івана Андрійовича з ініціативи Ольги Іванівни був відкритий Центр педагогічної майстерності імені І.А. Зязюна, який продовжує і зараз працювати, плідно сприяє становленню майбутніх педагогів професійного навчання. Його доповіді з великим інтересом сприймали викладачі і студенти. Він був неперевершеним ритором, був частим гостем у нашому коледжі брав участь в спільних конференціях тощо. Він вважав, що абітурієнтів в педагогічні вузи слід відбирати талановитих саме до педагогічної діяльності, перша заповідь якої – любити дітей.

Ще про таланти Івана Андрійовича: музикант, мав прекрасний голос з дитинства, будівельник (керував будівельним закладом, будучи студентом), лідер в усьому, та ще й неперевершений рибалка.

А щодо наукового керівництва аспірантами і докторантами, то це мрія кожного пошукача наукового ступеня.

День народження Івана Андрійовича 3 березня, а це близько до нашого жіночого свята. І ми часто ці свята об'єднували. Організовували з ним «концерти», і він завжди підспівував, та як...! Інколи випадали нам в Інституті спільні виїзні заходи, та обов'язково навіть в поїзді часом співали. Він дуже любив і знав багато старовинних народних українських пісень, які зараз виконують дуже рідко. Одного разу я чую, що Іван Андрійович починає заспів: «Ішли воли із діброви, а овечкі з поля...» Я розчулена піснею, підхопила її, бо знала її ще від свого дідуся. Ми потім при нагоді її співали дуєтом. Ще в нашому «репертуарі» була «Ой у полі вітер віє, а жито половіє»...і т.п. Якось їхали ми автобусом до Білої Церкви на виїзне засідання нашого відділення після старого нового року. Перед містом, близько селища «Митниця» нас зустріли господарі з щедрівками і т.п. Чую, хтось так на бубні гарно вибиває. Я очам своїм не повірила – Іван Андрійович. На всі руки майстер був. А все це від серця, я б сказала, від української душі. Пісня, яку виконує Степан Гіга, зокрема її приспів, як про нього:

«На могилі моїй посадить молоду яворину
І не плачте за мною, за мною заплаче рідня,
Я любив Вас усіх, а найбільше любив Україну,
Певно, в цьому і є та найважча провина моя».

Слава і хвала нинішньому колективу Інституту, його директрисі доктору педагогічних наук, професору Лук'яновій Ларисі Борисівні, які продовжують науково-педагогічні традиції, закладені Іваном Андрійовичем, Інституту присвоєно його ім'я.

Козубцов І.М.,
*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-7309-4365>*

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОКРЕМИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Система освіти України з 24 лютого 2022 р., як і вся країна, функціонує в екстремальних умовах. Особливістю цього періоду є необхідність поєднання виконання важливих завдань, що тягнуться з

минулого та потребують свого логічного завершення з актуальними завданнями, спричиненими війною та завданнями, які визначатимуть перспективу подальшого розвитку системи вищої освіти. В результаті перед системою вищої освіти з'явилися нові виклики (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022, с. 163):

1. Пошкодження та руйнування інфраструктури, приміщень закладів вищої освіти (ЗВО), втрата ними освітнього й дослідницького обладнання.

2. Значні втрати кадрового складу ЗВО, контингенту абітурієнтів/студентів, які вимушені переміщуватися до безпечніших регіонів країни й за кордон (у т. ч. на навчання за кордоном).

Наразі продовжується військова агресія, тож потрібно адаптуватися до реалії війни за якої необхідно продовжувати освітній процес з підготовки здобувачів вищої освіти для потреб національної економіки. Дієвою особою був і лишається викладач. До існуючої проблеми освітнього процесу з вибору педагогічних технологій навчання (Ліщина, Козубцов, & Козубцова, 2021) додалась невизначеність в організації освітнього процесу. Таким чином, у визначений розкладом занять 2 академічні години викладач не лише повноцінний актор, але відповідає за дотримання режиму збереження життя здобувачів за умови надходження сигналу оповіщення про повітряну тривогу. Це вимагає зосередження основної уваги не лише освітніх управлінців на створенні безпечних умов для перебування в закладах освіти, але і викладачеві, адже головним пріоритетом є життя і здоров'я кожного учасника освітнього процесу, а найважливішою метою педагогічної діяльності в умовах війни – перетворення кожного закладу освіти на територію безпеки. І хоча методичним відділом МОН України розроблено чотири моделі організації навчання: за очною, дистанційною, змішаною та індивідуальною формами (екстернат або сімейна форма) (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022, с. 43), вони повністю не вирішують зазначену проблему.

З точки зору нашого дослідження цікавим є інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану» (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022), де узагальнено сучасний стан освіти України в умовах воєнного стану. Однак поза уваги авторів залишилось чимало актуальних проблем, які набувають особливого значення в умовах воєнного стану, а саме викладацької (науково-педагогічної) діяльності. Перші практичні пропозиції від викладачів щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні обговорені в контексті всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні, 2022). Незважаючи на повномасштабну війну, більша частина науковці не лише не покинули територію України, хоча була така можливість, а навпаки власним прикладом боронили на науковому фронті (С.С. Забара).

Отже, метою доповіді є апробація методики викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти як єдиного засобу на шляху забезпечення якісної освіти в умовах воєнного часу.

Суттєва автономія навчального закладу забезпечена Законом України «Про вищу освіту», дозволяє своєчасно та динамічно адаптувати навчальний процес до умов сьогодення (Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні, 2022 с. 30). Ми вже мали змогу в цьому пересвідчитись під час пандемії COVID-19, коли ЗВО переходили на дистанційну чи змішані форми навчання. Саме завдяки набутим протягом останніх двох років напрацюванням за даним графіком роботи, зараз вуз може забезпечити виконання навчальної програми. Дистанційні чи змішані форми навчання в умовах воєнного стану стали не альтернативою, а виробничою необхідністю. За даних обставин дистанційне забезпечення навчального процесу буде залежати лише від наявності онлайн доступу до мережі інтернет, який зазвичай, наявний на території, де активні бойові дії не проводяться. Даний підхід дозволить зберегти кадровий потенціал, зв'язок зі студентами, а головне, максимально убезпечити його учасників.

Розглянемо сутність методики викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти в умовах воєнного часу. Її обмеженням у застосуванні у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) лише за умови повної відсутності в навчальному матеріалі інформації з обмеженим доступом. В цьому полягає феномен між ВВНЗ та ЗВО, а отже і застосування дистанційної форми навчання.

Обов'язковим елементом успішного засвоєння навчального матеріалу освітніх компонентів здобувачів вищої освіти є комбінування форм проведення занять. Слід зазначити, що на разі вибір педагогічних технологій навчання є ключовою проблемою суто викладача – суб'єкта освітнього процесу (Ліщина, Козубцов, & Козубцова, 2021). Одночасно відсутність рекомендацій щодо формалізації у їх виборі, розширює ступінь свободи педагогічної майстерності лектора у творчому пошуку і експериментуванню. Скорочення аудиторного часу (лекцій, практик / семінарів, лабораторних занять) внаслідок повітряної тривоги призводить до порушення логіки навчального процесу. Для забезпечення збалансованості пропонується змішане навчання за технологією «випереджаючого навчання» (Nechkina, 1984; Лісенкова, 1988) або «перевернутий клас» (Bergmann, & Sams, 2012). Схема реалізації навчального процесу при перенесенні лекцій в електронне середовищі подано на рис. 1.

За розробленої методики, лекційний курс навчальної дисципліни видається здобувачам завчасно на опрацювання до аудиторних (дистанційно-сеансових) занять. На плановому аудиторному (сеансі дистанційного) занятті відбувається обговорення і уточнення лекційного матеріалу. Методика потребує подальшого удосконалення у разі необхідності проведення лабораторних чи практичних занять із використання стаціонарного обладнання ЗВО і не можливе її відпрацювання в домашніх умовах.

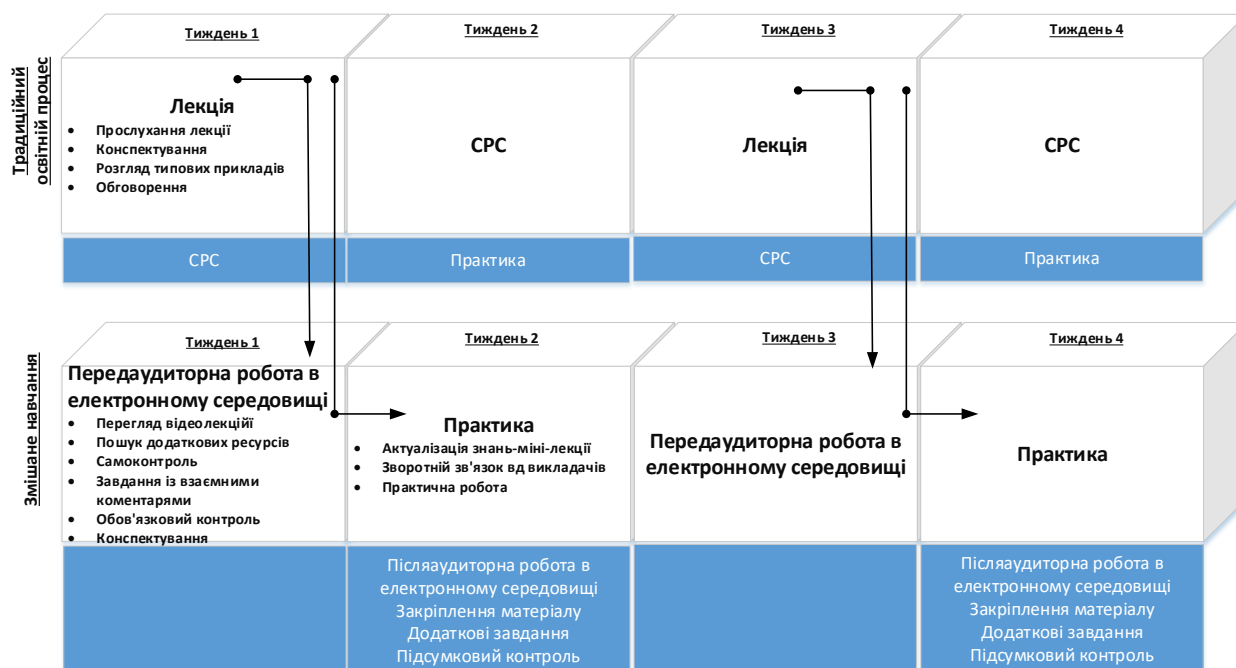


Рис. 1 Схема реалізації навчального процесу

Таким чином, застосування дистанційної форми навчання та навчання на випередження дозволить не лише забезпечити виконання навчального плану з опанування освітньої компоненти, а й максимально забезпечити можливості студентів зі збереження життя і здоров'я в умовах війни.

Список використаних джерел:

- Лісенкова, С.М. (1988). Методом випереджувального навчання: книга для вчителя: з досвіду роботи. М.: Просвітництво.
- Ліщина, В., Козубцов, І., & Козубцова, Л. (2021). *Вибір педагогічних технологій навчання як ключова проблема викладач – суб'єкта освітнього процесу*. Міжнародна науково-методична конференція «Інноваційні технології у військовій освіті», (Одеса, 25 червня). Військова академія, 225-226.
- Освіта України в умовах воєнного стану* (2022). Інформаційно-аналітичний збірник. К.: Інститут освітньої аналітики.
- Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні* (2022). Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, (Одеса, 3 травня – 13 червня). Видавничий дім «Гельветика».
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Nechkina, M. (1984). *Increasing the effectiveness of a lesson*. Communist (2), pp. 51.

Кришінець-Андялошій К.О.,
заступник начальника відділу освіти, культури,
молоді і спорту Мукачівської міської ради (м. Мукачеве)
<https://orcid.org/0000-0003-2610-9277>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стратегія «навчання впродовж усього життя» визначила нову методологію підготовки педагогічних кадрів, в основі якої максимальна орієнтація на варіативність у реалізації компетентнісної моделі, що повною мірою відображає запити економіки, заснованої на знаннях та передових інформаційно-трансформаційних технологіях професійної діяльності. Завдання, які стоять перед педагогічними кадрами, значно ускладнилися та вимагають розвитку компетенцій діалогової взаємодії з учнями, готовності до професійної творчості, а також прояву особистісних якостей. Значно розширилося коло актуальних педагогічних завдань, які не обмежуються лише навчальною аудиторією та регламентованим у часі процесом «трансляції» знань, а враховують спектр питань проектування, планування, моделювання професійної діяльності, визначення та аналізу можливих ризиків від організації професійної діяльності за умов реального соціально-економічного процесу.

У сучасній практиці набули розвитку різні системи підготовки педагогічних кадрів. Одна з них будується на традиційних засадах освіти, що формувалися десятиліттями в освітніх організаціях педагогічного профілю з урахуванням інноваційних підходів (Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, 2014). В такій системі підвищення кваліфікації та перепідготовки професійних кадрів освітній процес організується з урахуванням розвитку кадрового потенціалу закладу загальної середньої освіти, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей та визначати і вибудовувати вектор власного розвитку й перспективи кар'єрного зростання.

Ключовою ідеєю організації підвищення кваліфікації у структурах освіти є установка те що, що педагоги повинні самі визначати свої потреби у розвитку, для чого вони мають освоїти одне з базових умінь концепції навчання впродовж усього життя, а саме – вміння самостійно навчатися і управляти освітнім процесом (Вовк, Філіпчук, & Соломаха, 2021; Декунова, & Лавська, 2008).

Система педагогічного супроводу діяльності сучасної освітньої установи передбачає наявність інноваційних методик, технологій та інструментів за чотирма ключовими центрами компетенцій – методологія, розвиток та навчання, оцінка, управління знаннями та консалтинг, які є основоположними для розвитку методології основних видів діяльності освітньої установи: методологія розробки програм, дистанційного

навчання тощо, технології e-learning, віртуальні класи, автоматизовані системи управління індивідуалізованим розвитком здобувачів освіти, автоматизовані системи управління проектами тощо. Таким чином, методологія розвитку педагогічного персоналу, що вибудовується в освітньому середовищі, безсумнівно, має практичний інтерес і може бути в певних аспектах структурно і технологічно адаптована до процесу підготовки кадрів у системі загальної середньої освіти.

Виділяємо наступні найперспективніші підходи, що відповідають цілям та завданням реалізації принципу «навчання впродовж життя» (Вовк, Філіпчук, & Соломаха, 2021; Декунова, & Лавська, 2008; Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, 2014) :

1. Розробка програм підготовки та підвищення кваліфікації педагога повинна передбачати різноманітність та можливості вибору методичних та технологічних схем навчання залежно від конкретних умов організації освітнього процесу, інтересів та можливостей здобувачів освіти.

2. Необхідність встановлення вимог щодо результатів засвоєння програм підвищення кваліфікації. Показники результативності можна розділити за двома категоріями: безпосередні результати після проходження курсів та відстрочені результати, наприклад, реальні зміни у діяльності освітньої організації після проходження членами педагогічного колективу процесу підвищення кваліфікації.

3. У основу розробки модульних освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів доцільно закласти такі позиції:

- технологічність, можливість перенесення теоретичних знань на практичну діяльність педагога;
- усвідомлення власної діяльності та педагогічних ефектів нового (змісту, технологій, відносин тощо) шляхом застосування рефлексивних технологій;
- варіативність освітніх програм та організаційних форм їх освоєння педагогами, що дозволяє гнучко та мобільно враховувати запити слухачів та їх кваліфікацію;
- наявність обов'язкового зворотного зв'язку та можливість коригування освітнього маршруту слухачів;
- запровадження інтегративного змісту на основі міждисциплінарного підходу;
- створення комфортного освітнього середовища, заснованого на глибокій повазі до учасників освітнього процесу.

4. Найбільш оптимальною та відповідною сучасним тенденціям освіти є мережева модель підвищення кваліфікації та перепідготовки. Ця модель спрямована на формування та розвиток компетентності педагогів відповідно до професійних вимог. Мережева взаємодія як сучасна організаційна форма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має будуватися на основі наступних принципів: самостійності,

рефлексивності, співробітництва, індивідуалізації, взаємозв'язку теорії та практики.

5. Мережева взаємодія в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має такі фактичні ознаки мережі: наявність об'єднуючої мети, заснованої на зацікавленості всіх учасників взаємодії у використанні спільних ресурсів; наявність безлічі осередків мережі, представлених як окремими педагогами та освітніми установами, так і структурованими особливим чином зв'язками між ними, в основі яких є добровільне об'єднання ресурсів, відкритість елементів мережі один для одного, що виражається у можливості участі суб'єктів мережевої взаємодії у формуванні та реалізації освітніх програм, розробці навчально-методичних матеріалів, обговоренні та поширенні досягнутих результатів; переважна роль «горизонтальних» взаємодій, що полягає у рівних можливостях учасників мережевої взаємодії для формування спільних рішень.

Таким чином, особливостями організації підвищення кваліфікації вчителів в умовах закладу загальної середньої освіти є врахування різноманітності проектування, планування, моделювання професійної діяльності, глибокого впровадження змісту освіти у педагогічну практику, спрямованість на уніфікацію навчання та центральну роль педагога, розробка модульних освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів на основі принципів технологічності, практикоорієнтованості, варіативності освітніх програм, міждисциплінарності й інтеграції, створення позитивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

- Вовк, М.П., Філіпчук, Н.О., & Соломаха, С.О. (2021). Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції: XIX Міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора Оксани Петрівни Рудницької. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3 (2), 1-7. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-3-7>
- Декунова, З., Лавська, А. (2008). *Неперервна освіта як підвищення фахового рівня*. URL: <https://osvita.ua/school/method/28>
- Євтушенко, І., Завалевський, Ю., Кириленко, С., Киян, О., & Таранік-Ткачук, К. (2014). Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: метод. порадник. Київ; Чернівці: Букрек.

Кучерявий О.Г.,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0001-5469-0949>

НАПРЯМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО В УМОВАХ ЇЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА У ВИМІРАХ ПОТРЕБ ПОВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Належною відповіддю національного освітнього фронту, створеного закладами педагогічних ЗВО, на розв'язану російськими загарбниками повномасштабну криваву війну проти народу України має бути підпорядкування цілей і змісту фахової підготовки студентів потребам країни у Перемозі над ворогом та в її відновленні у повоєнний час. Насамперед сьогодні є сенс говорити про зміну пріоритетів у складі еталонного образу професійного ідеалу викладача вищої педагогічної школи як суб'єкта управління освітнім процесом, на перші місця у структурних компонентах якого виходять значущі для панування українського вільного духу й національної культури, виходу із тривожного і стресового стану, здійснення саморозвивальних, культурно-просвітницьких і волонтерських дій професійно-цифрові компетентності й системні якості. Їх перетворення у реальні пріоритетні цільові орієнтири професійної підготовки на стадії поглиблення її цифровізації й в умовах війни вимагає суттєвого оновлення змісту цього процесу, досягнення ним високого рівня фундаменталізації, україноцентризму й функціональної повноти.

Основне методологічне правило, за яким визначаються напрями оновлення змісту професійної підготовки студентів, має вигляд: джерелом їх пошуку є соціальний досвід, потреби суспільства у Перемозі над ворогом, відновленні й культуротворенні після війни і потреби особистості майбутнього викладача у психічному самооздоровленні, цілісному розвитку й національно значущій на період воєнного стану активній дії. У вимірі цілісного підходу суттєвої зміни з врахуванням фактору воєнного стану вимагають такі компоненти змісту професійної підготовки педагога вищої школи: професійні знання і знання щодо самооздоровлення; професійні способи діяльності (фахові уміння та навички); досвід науково-дослідної й професійно-творчої діяльності; досвід емоційно-вольового ставлення до національних цінностей, цінностей «Я» і цінностей професійної (викладацької) діяльності; досвід гуманної комунікації на основі цифрових технологій; досвід цілісного (особистісного, професійного і професійно-культурного) саморозвитку засобами самотворчості, професійної творчості й цифровими засобами. Результати аналізу перетину основних суспільних і особистих для студента потреб у

воєнний і повоєнний час дають підставу для окреслення цілісної сукупності стратегічних напрямів якісної трансформації відповідного змісту професійної підготовки.

Стратегічні напрями досягнення змістом професійно-педагогічної освіти майбутніх викладачів достатньо високого рівня фундаменталізації, україноцентризму і функціональної повноти:

1) активне збагачення компонентів змісту професійно-педагогічної освіти цінностями, цілісна сукупність яких максимально забезпечує якісне виконання цим феноменом в гармонійній єдності культуротрансляційної, культурозбережувальної, культуровідтворювальної й культуророзвивальної функцій;

2) посилення аксіологічного складу змісту з метою позитивно-результативного виконання ним всіх своїх функцій інструментально-фундаментальною системою цінностей цифрової культури з аксіосферою цифрової компетентності педагогічного працівника ЗВО як її ядром, а також основ організації дистанційного і змішаного навчання у вищій школі;

3) суттєве збільшення у змісті освіти аксіологічного потенціалу, що прямо пов'язаний з категорією «самості»: набуттям майбутнім викладачем досвіду самодіяльності, самоорганізації в освітньо-цифровому середовищі засобами самотворчості, педагогічної творчості й цифровими засобами професійного самостановлення і саморуку до вершин професійної зрілості;

4) надання особливої уваги оптимальній потенційній реалізації змістом педагогічної освіти функції носія цінностей акмеологічно-розвивальної майбутнього викладача спрямованості в особистісному, професійному і професійно-культурному планах;

5) розширення функціонального складу змісту освіти за рахунок валеологічно-психопедагогічної функції в її єдності з діяльнісно-активізуючою за напрямками: а) онлайн-сприяння психічному оздоровленню майбутнього педагога вищої школи як заручника жажливих руйнівних для психіки особистості наслідків війни, мотивації, змістовому наповненню, організації й стимулюванню викладачем активних національно й особистісно значущих дій студента; б) «озброєння» студентів цінностями гуманістичної педагогіки добра і педагогіки любові, значущими для роботи з психічно травмованими війною учнями «зі зраненим серцем»;

6) введення в функціональну систему змісту освіти функції культивування безпеки життєдіяльності викладача і майбутнього викладача в екстремальних ситуаціях;

7) підвищення потужності ціннісного поля змісту його євроінтеграційною складовою, стрижнем якої є аксіо-культуросфера цілісної моделі викладача європейського рівня.

Сукупність запропонованих стратегічних напрямів виступає у статусі елемента концептуальної платформи для побудови ціннісно-змістового складника моделі професійної підготовки майбутніх викладачів

педагогічних ЗВО в умовах цифровізації суспільства та у вимірах його потреб у воєнний та післявоєнний періоди.

Кушнір А.О.,
*старший викладач кафедри
педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-9041-7691>*

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасні умови військового стану, загострення внутрішньої ситуації та зовнішньополітичного становища України актуалізували проблеми навчання закладів вищої освіти, які вимушені були відновити освітній процес та працювати в дистанційному режимі. Сьогодення визначає, що однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни – всебічний розвиток здобувачів вищої освіти, що ґрунтується на педагогічній творчості викладача.

На думку О.В. Акімової, «творчість — це продуктивний процес створення нових, оригінальних, соціально значимих продуктів (духовних цінностей) на основі єдності усвідомлених (логічних) та неусвідомлених (інтуїтивних) моментів» (Акімова, 2017).

Важливими є висновки науковців про основні вимоги суб'єктно-вчинкового підходу до організації навчально-виховного процесу, які підтримали члени президії НАПН України в особі Н.Г. Ничкало, а саме: мотивування суб'єктів навчально-виховного процесу до ініціативного і творчого конструювання буття й самобуття; організацію освітнього середовища як простору життєдіяльності особистості, що має бути місцем докладання їх власних зусиль, спрямованих на осмислену зміну умов свого існування; розв'язання суперечностей, що виникають в індивідуальній та колективній життєдіяльності, у такий спосіб, за якого зберігається почуття Я-влади над діями (М'ясоїд, 2012).

Визначаємо, що педагогічна творчість викладача має базуватися на педагогічних умовах виховання краси вчинку студентів в закладах вищої освіти. До них належать: методично-організаційна підготовка викладачів університету до виховання краси вчинку студентів; мотивація студентів до активної участі у культурно-мистецькій, волонтерській і доброчинній діяльності університету; оптимізація морального та естетичного виховання студентів шляхом пропагування прикладів героїзму, подвижництва та високоморальної поведінки їхніх співвітчизників (Сопівник & Кушнір, 2022).

Розвиток мислення студентів, формування їх творчих здібностей значною мірою залежить від значною мірою залежить від методів навчання, викладання та виховання, які застосовують викладачі закладів вищої освіти.

Функції суб'єктів освітньої діяльності університету у вихованні краси вчинку студентів: діагностичну, планувальну, організаційну, мотиваційно-стимулювальну, інформаційно-комунікативну, ціннісно-орієнтаційну і координаційно-спрямовуючу. До основних форм проведення студентських груп: інформаційно-просвітницькі години, бесіди, дискусії, тренінгові вправи, ділова гра; застосовування активних та інтерактивні методів виховання: заохочення, схвалення, проб та помилок, позитивний приклад, «мозковий штурм», метод Уолта Діснея, фокальних об'єктів, метод Scamper, «дерево рішень», розробка презентації, створення відеороликів, техніка «6 капелюхів» Едварда де Боно, евристичних запитань, контрольних запитань, фантазування, метод mind map.

Педагогічна умова – мотивація студентів до активної участі у волонтерській і добродійній діяльності університету має відбуватися на основі врахування індивідуальних побажань та мотивів, що визначаються сучасними умовами воєнного стану. Досвід Національного університету біоресурсів та природокористування України демонструє нам важливість мотивації студентів до волонтерської діяльності. Старший викладач кафедри педагогіки Л.М. Чередник здійснює активну волонтерську діяльність залучаючи до співпраці студентів: виготовлення маскувальних сіток, виготовлення солодощів, надання допомоги з метою підтримки малозабезпечених, збір коштів для потреб ЗСУ.

Оптимізація процесу морального та естетичного виховання має відбуватися через пропагування прикладів героїзму, подвижництва та високоморальної поведінки (екскурсійна діяльність; участь в історико-етнографічних експедиціях з вивчення історії свого міста, села, області; збір предметів старовини, легенд, народних традицій, звичаїв). Одним із дієвих засобів оптимізації морального та естетичного виховання студентів визначено зустрічі з відомими та успішними людьми сьогодення, серед яких – керівники великих підприємств, меценати, громадські діячі, народні умільці, герої та учасники війни.

Отже, педагогічна творчість – це професійна і особистісна самореалізації викладача в процесі навчальної та виховної діяльності, що базується на педагогічних умовах виховання краси вчинку студентів в закладах вищої освіти та є індикатором підвищення якості вищої освіти.

Список використаних джерел:

Акімова, О.В. (2017). Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (26). URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/123>

- М'ясоїд, П.А. (2012). Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця. Київ: Либідь.
- Сопівник, Р.В. (2022). Виховання краси вчинку студентів аграрних закладів вищої освіти: монографія. К.: ЦП Компрінт.

Ошнек О. А.,
*учитель географії вищої категорії, учитель методист
Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради
Чернігівської області*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ: З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики важливого значення набуває проблема активізації пізнавальної діяльності учнів. Її розв'язання сприятиме посиленню якості навчальної діяльності здобувачів освіти, міцності засвоєння знань, розвитку інтересу до навчання й критичності мислення, підготовці учнів до самостійного життя тощо.

Як відомо, традиційні форми та методи навчання не завжди забезпечують стійкий інтерес учнів до географії та її глибоке засвоєння. Згодом, зі збільшенням навчального навантаження, інтерес дітей до географії поступово згасає, і це значно ускладнює роботу вчителя. Тому правильний вибір та оптимальне поєднання форм і методів навчання дає змогу вчителю підтримувати пізнавальний інтерес учнів, залучати їх до активної роботи на уроці та вдома.

З досвіду роботи стає зрозумілим, що пізнавальний інтерес на уроці виникає тоді, коли учні беруть активну участь в обговоренні проблемних питань, продуктивно взаємодіють між собою, виконують цікаві та різноманітні завдання і відчують практичну користь від отриманих знань. Такі уроки захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес та мотивацію, навчають самостійного мислення та дій.

Для розвитку пізнавальної активності учнів важливо розуміти психологічний механізм та природу виникнення пізнавального інтересу в дитини. Грамотно поставлена та вміло промотивована вчителем на уроці проблема або питання пробуджує у школярів природний інтерес до пошуку шляхів для їх вирішення. Тому, готуючись до уроку, завжди велику увагу приділяю мотивації учнів до вивчення нового матеріалу. Адже суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому власну зацікавленість. Часто роблю це за допомогою питання: «Як ви думаєте, а для чого нам необхідно це знати?», «Як у майбутньому можна використати ці знання та вміння?». Також можна запропонувати дітям обговорити ці питання в групах (парах). Після

обговорення учні висловлюють власні міркування, а вчитель коригує їх, виокремлюючи серед озвученого найбільш вдалі варіанти й акцентує на них увагу всього класу. Для мотивації учнів також використовують прийоми, що викликають у них здивування, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Так, при вивченні в 6 класі теми «Способи орієнтування на місцевості» наводжу учням приклад вдалого застосування цих знань та вмінь певним героєм, що стало йому в нагоді (вижити, вибратися з халепи, досягти успіху тощо).

До оголошення теми уроку завжди намагаюсь підвести дітей послідовно. Зазвичай роблю це за допомогою загадки, казки, легенди, цікавого факту, демонстрації фрагмента фільму або мультфільму, розгадування кросворда чи ангарами. Наприклад, перед оголошенням учням у 6 класі теми «Хмарність», розміщую на дошці анаграму «СТАРХІНЬМ» та пропоную їм розташувати літери таким чином, щоб на дошці з'явилась тема уроку. Такі прийоми інтерактивного навчання суттєво активізують пізнавальний інтерес учнів до майбутньої теми та навчального матеріалу.

Перед оголошенням учням останньої теми розділу, який вивчається, розміщую на дошці в хаотичному порядку липкі аркуші паперу (стікери) з назвами тем цього розділу. Наприклад, у 7 класі розділ «Африка», теми: «Внутрішні води», «Клімат», «Географічне положення Африки», «Природні зони та висотна поясність», «Населення та країни Африки», «Рельєф та корисні копалини». Потім пропоную учням по черзі вийти до дошки й розмістити (наклеїти) ці стікери (теми) на дошці в правильній послідовності, у порядку вивчення цих тем розділу. Останньою в ланцюжку (стовпчику) опиниться тема сьогоденного уроку «Населення та країни Африки», на якій акцентую увагу учнів. Також можна запропонувати учням, за бажанням, висловити по одному реченню, що їм найбільше запам'яталося чи вразило в межах вивчення минулих тем. Ці відомості слугуватимуть для вчителя підґрунтям, на які знання дітей йому спиратися при поясненні нового навчального матеріалу.

При поясненні учням нового навчального матеріалу завжди дотримуюсь принципів: «Від простого до складного», «Від уже відомого до нового», «Принцип аналогій». Також завжди слід брати до уваги принцип «Єдності раціонального та емоційного в навчанні». Адже навчальний матеріал, перевантажений термінами, фактами, цифрами, що проходить крізь вуха учнів, не зачіпаючи емоційної сфери, майже не засвоюється й швидко забувається. Як говорив Аристотель: «Пізнання починається зі здивування». Тому, готуючись до уроку, слід добирати різноманітний та цікавий матеріал, який вразить учнів та матиме прикладний характер, що забезпечить його глибоке розуміння та міцне засвоєння.

Подача нового матеріалу має йти з опорою на учнівський досвід. Доцільно відмовитися від монологу вчителя, а натомість використовувати цікаві, жваві бесіди з навідними запитаннями, відповідаючи на які учні повинні самотійно або за допомогою вчителя робити відповідні висновки.

На наше переконання, дуже добре, коли учні разом з учителем міркують: а як могли б протікати явища та процеси в тому чи іншому випадку, а що було б, якби такий-то чинник був інакшим? Такі вправи дуже корисні для розвитку логічного мислення. Тому під час вивчення нового навчального матеріалу потрібно спонукати учнів розмірковувати, пов'язуючи вже наявні у них знання зі знаннями, здобутими на уроці. Для цього можна використати прийом «а якби...?». Наприклад, на уроці географії у 8 класі при вивченні теми «Поверхневі води України. Річкові басейни та системи»: «Подумайте, а чи змінилась би повноводність українських річок, якби Українські Карпати були не на заході, а на сході України?».

Для формування в учнів уміння висловлювати та відстоювати власну думку використовую прийом «займи позицію». Клас об'єднується в три групи. Двом групам озвучую протилежні точки зору і пропоную обмірковувати їх та дібрати аргументи на захист своєї версії. Потім кожна група аргументовано обстоює свою позицію. Третя група виконує роль журі, визначаючи, чиї факти й аргументи виявилися переконливішими, та пояснює чому. Такі завдання потребують від учнів попереднього аналізу ситуацій, тобто розгляду ситуацій та випадків із життя. Дилема ставить учня перед необхідністю зробити вибір, спираючись на знання та життєвий досвід. Тому дилеми використовую в 10 класах для активізації мисленнєвої діяльності учнів, при цьому з поважним ставленням до їх думок та точок зору.

На мою думку, вчитель не повинен бути надмірно домінантною фігурою на уроці. Тому особливу увагу приділяю самотійній роботі учнів, залучаючи їх до нанесення об'єктів, які вивчаються, на контурну карту, заповнення таблиць, складання схем та діаграм, аналізу показників. Така робота має бути системною й добре знайомою учням, що забезпечить глибоке розуміння та засвоєння навчального матеріалу, а також можливість його практичного застосування.

Означені види роботи дозволяють бути активними всім учням, включаючи тих, які за звичайних умов залишаються «в тіні». Йдеться про впровадження елементів гри, створення ситуацій вибору. За таких умов навчання кожен учень не боїться помилитися, дати неправильну відповідь, і тому відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Слід зазначити, що особливо важливим на уроці є етап закріплення здобутих знань, умінь і навичок. Деякі молоді вчителі помилково недооцінюють його значення. Саме цей етап уроку дає можливість учням застосувати опановані ними знання, а вчителю – виявити прогалини в засвоєнні дітьми навчального матеріалу. До прикладу, учням 6 – 7 класів найбільше подобається прийом «гарячий стілець». Учень сідає на стілець обличчям до класу й спиною до дошки. Я пишу на дошці слово, термін чи поняття, з тих що вивчалися на уроці. Учень, який сидить на стільці, не бачить написаного. Решта дітей, навідними словами описують це слово

чи поняття, не називаючи його. Учень повинен його відгадати. Якщо він не відгадує, на його місце сідає наступний учень. Наприклад, під час вивчення у 6 класі теми «Річка та її частини» на дошці пишу слова: «витік», «гирло», «притоки», «повінь», «межень», «річище», «заплава», «водоспад», «пороги», «Дніпро» тощо.

Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що використання прийому «незакінчене речення» уможливорює розвиток в учнів умінь висловлювати власні думки, при цьому говорити лаконічно та по суті. Часто цей прийом використовую разом із прийомом «мікрофон». При цьому унікаю запитань, на які дитина може відповісти коротко («так» або «ні»). Наприклад, «Кліматичні ресурси належать до невичерпних, тому що...».

Важливе значення на уроці має усвідомлення учнями вивченого матеріалу. Для цього я пропоную учням заповнити таблицю (табл. 1).

Таблиця 1

Зворотний зв'язок щодо вивченого матеріалу на уроці

Що нового та цікавого я дізнався?	Що б я хотів ще про це дізнатися ?	Де б я зміг застосувати ці знання та вміння?

За бажанням, учні можуть уголос прочитати власні записи. Така робота спонукає учнів до розмірковування над навчальним матеріалом, що розглядався на уроці, та до його глибокого усвідомлення.

Наприкінці уроку, проводячи узагальнення вивченого матеріалу, завжди намагаюсь викласти факти так, щоб учні могли самостійно зробити відповідні висновки, та за допомогою навідних питань підбити підсумки уроку. Пропоную висновки також записати в зошити.

Отже, означені прийоми та елементи інтерактивного навчання можуть бути успішно використані в будь-якій предметній області, оскільки є універсальними, легко вбудовуються в уроки будь-якого типу та можуть бути використані на різних етапах навчального заняття.

Соломаха С.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
змісту і технологій педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8737-9740>

ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗМІСТУ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФАХОВИХ ПРАКТИК ВИКЛАДАЧАМИ НА МАГІСТЕРСЬКОМУ РІВНІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проведений аналіз психолого-педагогічних, методичних джерел з питань формування готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації фахових практик магістрантів засвідчив комплексний характер професійної підготовки майбутніх магістрів у закладах вищої педагогічної освіти й передбачає проходження фахових практик, які органічно поєднують теоретичну підготовку магістрантів з їх практичною різноаспектною педагогічною діяльністю. Фахова практика магістрів, асистентська зокрема, дає можливість апробації студентами набутих практичних умінь і навичок з методик викладання циклу спеціалізованих дисциплін, а також організаційної та виховної роботи у педагогічному колективі.

Виявлено, що *зміст практики* включає низку теоретичних і практичних завдань, які розкривають основні напрями фахової підготовки майбутнього викладача. Різноаспектна професійна діяльність у процесі проходження фахових практик сприяє розширенню фахового світогляду та реалізації творчого потенціалу магістрантів, залученню магістрантів до науково-дослідної роботи, підвищенню її якості; допомагає в освоєнні та поглибленому вивченні дисциплін навчального плану з метою набуття практичного досвіду роботи з професійного спрямування; спонукає до оволодіння сучасними методами та навичками проведення самостійних наукових досліджень.

Аналіз навчальних програм фахової педагогічної практики магістрів засвідчує деяку професійну специфіку їхнього змісту, що зумовлене, насамперед, ресурсами закладів вищої освіти. Зміст навчальних програм фахової практики магістрів сформовано з урахуванням загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх викладачів здійснюється у процесі виробничої, асистентської та науково-дослідницької практик, що характеризуються видовим різноманіттям у вітчизняних закладах вищої освіти.

Здійснено теоретичне узагальнення та практичне апробування педагогічних умов організації фахових практик магістрантів. У процесі дослідження була обґрунтована, експериментально апробована та

перевірена авторська мистецько-педагогічна технологія фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах магістратури у закладах вищої педагогічної освіти. *Мистецько-педагогічна майстерня* побудована на діалогічному принципі організації навчально-виховного процесу, і є комплексом дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, в рамках якої педагогічна інтерпретація твору мистецтва здійснюється для того, щоб виявити його смисл – авторську концепцію художнього образу.

На основі теоретичних і практичних розвідок з питання досліджуваної проблеми було розроблено методичні рекомендації *«Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти»*, які є допоміжним матеріалом у формуванні професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. У рекомендаціях розглядаються питання, пов'язані з аналізом теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Моніторинговий аналіз результатів вхідних і вихідних зрізів дослідження за розробленими показниками і рівнями доводить, що у викладачів на формувальному етапі виявлені більш високі показники рівня сформованості готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик в умовах магістратури. Це вказує на те, що визначені нами *педагогічні умови*, а також впровадження розробленої та апробованої технології «Мистецько-педагогічна майстерня» є дійсно ефективними засобами організації та проведення фахових практик викладачами на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти.

Рекомендації щодо удосконалення фахових практик магістрів:

На управлінському (державний, заклад освіти) рівні. Відповідно до «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015), що рекомендує внутрішні процедури якості практичної підготовки педагогів на різних освітніх рівнях врегульовувати локальними актами на основі пріоритету автономії закладу освіти, необхідно створити умови за яких заклади вищої педагогічної освіти матимуть можливість самостійно розробляти навчальні плани та програми організації та проведення фахових практик магістрів, визначати обсяг знань відповідно до вимог суспільства та запитів ринку щодо змісту кваліфікованої праці. Програми педагогічної практики магістрів необхідно адаптувати до інноваційних підходів до щодо структурування змісту та вибору методів і форм практичної підготовки, які мають містити найрізноманітніші комбінації предметів з урахуванням інтересів, фахової специфіки майбутніх викладачів, відповідно до освітньої практики сучасної вищої педагогічної освіти.

На організаційному (кафедри, викладачі) рівні треба врегулювати алгоритм проходження педагогічної практики майбутніми викладачами,

зумовлені карантинном або умовами воєнних дій під, що передбачає дистанційну чи змішану форми їх організації. Викладачам, методистам та керівникам педпрактики необхідно постійно вдосконалювати технологічний стиль педагогічних дій, що виявляється у неухильному дотриманні змісту і послідовності етапів діяльності, володінні професійними вміннями у здатності приймати самостійні педагогічні рішення, чітко визначати мету і завдання, інтенсивно подавати матеріал, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, дотримуватися певного алгоритму впровадження нововведень, досягати надійного та гарантованого результату тощо.

Список використаних джерел:

Соломаха, С.О. (2021). Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти: методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728347/>

Тринус О.В.,
*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
учений секретар ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*
<https://orcid.org/0000-0003-2945-0796>

УПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виклики сучасної вищої освіти, зумовлені складними умовами функціонування (військова агресія рф, пандемія COVID-19), актуалізують проблему її доступності, якості та ефективності. Вирішення цієї проблеми пов'язується з упровадженням в освітній процес закладів вищої освіти змішаного формату навчання.

Змішане навчання (Blended learning) розуміється як педагогічна технологія, що інтегрує традиційну очну (безпосередня комунікація учасників освітнього процесу, використання традиційних засобів навчання) та електронну/дистанційну (безпосередня/опосередкована комунікація за допомогою електронних засобів) форми навчання та передбачає заміщення частини традиційних навчальних занять різноманітними видами педагогічної взаємодії викладача та студентів в електронному середовищі.

У звіті «NMS Horizon: 2017 Higher Education Edition», підготовленому за результатами виконання міжнародного проєкта EDUCAUSE, змішане навчання визначено одним з шести ключових освітніх трендів на найближчі роки, драйвером світового інноваційного розвитку вищої освіти. Акцентовано, що відсутність стратегії з інтеграції змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти зумовлює неможливість його

ефективного функціонування в сучасних умовах, спричиняє зниження престижності й рейтингу (NMS Horizon Report: 2017 Higher Education Edition, 2017).

Слід констатувати існування різних підходів до трактування сутності змішаного навчання, що пояснюється багаточисельністю варіантів співвідношення його традиційного та цифрового компонентів, необхідністю врахування технологічних та педагогічних можливостей. Імпонують висновки зарубіжних учених про необхідність дослідження змішаного навчання через призму педагогічного складника, врахування змісту, форм, методів навчання, психолого-педагогічних умов професійної підготовки, *досягнення очікуваного педагогічного ефекту*.

На думку Чу Е. (Chou A.), Чу Д. (Chou D.), змішане навчання – це цілісний феномен, синергія ефективних практик традиційного контактного й онлайн навчання, що забезпечує впровадження як технологічних, так і педагогічних інновацій та визначає специфіку сучасного розвитку вищої освіти (Chou&Chou, 2011).

Грехем Ч. (Graham C.), Дрісколл М. (Driscoll M.), Осгюторп Р. (Osguthorpe R.), Проктер К. (Procter C.) наголошують, що основою змішаного навчання є не стільки спосіб ознайомлення з освітнім контентом, скільки ефективне комбінування викладачем найбільш раціональних засобів традиційної та цифрової дидактики задля організації особисто значущої діяльності студентів (самостійної та аудиторної) (Procter, 2003).

У залежності від пропорції типів взаємодії учасників освітнього процесу існують різні моделі змішаного навчання у закладах вищої освіти. Інваріантними складниками цих моделей розглядаються: засоби навчання; види комунікації; їх співвідношення; персоналізація навчання.

Найбільш поширеною класифікацією моделей змішаного навчання є чотирьохкомпонентна класифікація Хорна М. (Horn M.) та Стакера Х. (Staker J.), що містить: ротаційну модель (Rotation Model); гнучку модель (Flex Model); модель самостійного змішування (Self Blended Model); розширену віртуальну модель (Enriched Virtual Model) (Horn&Staker, 2015).

Ротаційна модель передбачає почергове використання традиційних аудиторних та електронних занять. Її популярною модифікацією, що найчастіше використовується в системі вищої освіти, є модель «Перевернутий клас» (Flipped Classroom). «Перевернутий клас» являє собою логічну протилежність звичайному класу, є його дзеркальним відображенням, тому що в умовах реалізації моделі дидактичний цикл починається у форматі онлайн (самостійне вивчення нового матеріалу студентами з використанням електронних ресурсів), а закінчується в очному форматі (аудиторне заняття з викладачем, поточне оцінювання).

Заслуговує на увагу ще один різновид ротаційної моделі – «Ротація станцій» (the Station Rotation), суть якої полягає в організації в освітньому просторі різних зон («станції») з метою вивчення матеріалу під час виконання різних видів діяльності в форматах offline та online: зона роботи

з викладачем (F2F, Face to Face); зона самостійної роботи з цифровими ресурсами (CM, Computer Mediated); зона для групової чи індивідуальної самостійної роботи (SS, Self Study).

Гнучка модель змішаного навчання реалізується за рахунок домінування дистанційного формату навчання та передбачає практику засвоєння студентами основної частини навчальних курсів у віддаленому режимі. При цьому застосовується і традиційний підхід, в рамках якого передбачено можливість надання викладачами індивідуальних консультацій в очному режимі.

Модель самостійного змішування є традиційною для закладів вищої освіти США, характеризується високим рівнем індивідуалізації та передбачає право самостійного вибору студентами навчального курсу та його формату. Реалізація моделі уможлиблюється за умови: готовності викладача до забезпечення підготовки елементів освітньої програми в двох форматах (offline та online); готовності студента до самостійного формування власного індивідуального освітнього маршруту.

У розширеній віртуальній моделі студенти мають можливість *просуватися* через *навчальний* матеріал у *власному темпі* з метою задоволення своїх освітніх потреб. Вони самостійно розподіляють курси на офлайн- та онлайн-частину, визначають місце її прослуховування. З метою набуття досвіду особистого спілкування передбачено індивідуальну очну комунікацію з викладачем.

Слід зазначити, що важливого значення набуває будь-який підхід до реалізації моделей змішаного навчання, але специфіка кожної дисципліни та індивідуальні педагогічні підходи викладача створюють передумови до формування власних ефективних моделей, що дозволяє констатувати, що універсальної моделі змішаного навчання немає. Алгоритм розроблення змішаного курсу передбачає, по-перше, визначення його педагогічних цілей, завдань та прогнозування результатів, по-друге – вибір технологічних інструментів як засобів їх досягнення.

Перевагами змішаного навчання є можливість синхронної та асинхронної інтерактивності та комунікації; часова та просторова необмеженість; доступність та гнучкість; невелика собівартість освітнього контенту; розвиток мотивації до навчання; врахування індивідуальних особливостей студентів (Graham, 2006).

Упровадження концепції змішаного навчання в систему вищої освіти окреслює ключові виклики, що постають перед викладачем, який його реалізовуватиме: переосмислення власної ролі в умовах розвитку освітнього електронного середовища та трансформації форм і методів викладання (тьютор, помічник, фасилітатор); високий рівень готовності до інноваційної діяльності; *безперервний розвиток цифрової компетентності*, впевненості у виборі та використанні найбільш *ефективних інформаційно-комунікаційних технологій, програм, додатків тощо для оптимальної інтеграції аудиторного й електронного компонентів навчання.*

Список використаних джерел:

- Chou, A., Chou, D. (2011). Course management systems and blended learning: An innovative learning approach. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9, 3, 463-484.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: Bonk C., Graham C. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 3–21.
- Horn, M., Staker, H. (2015). Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 304.
- NMS Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. The New Media Centers. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED582134>
- Procter, C. (2003). Blended learning in practice. In: Education in a Changing Environment (17th-18th September 2003). Conference Proceedings. Available from: <https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/27428/2/BlendedLearningInPractice.pdf>

Філіпчук Н.О.,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій
педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-2945-0796>*

ВАСИЛЬ КРИЧЕВСЬКИЙ: ЖИТТЯ І ТВОРЧІСТЬ

Василь Кричевський (1872–1952) – яскравий і талановитий представник українського імпресіонізму, народжений у Лебединському повіті на Харківщині, походив з великої мистецької родини, яка подарувала Україні чимало художників, митців, педагогів, зробивши важливий внесок у різні культурні галузі. Він був прекрасним архітектором, кіномитцем, майстром килимарства і кераміки, ректором мистецьких академій та Архітектурного й Мистецького інститутів у Києві, знавцем національної етнографії й українських старожитностей. Його творчі праці були різножанровими, характеризувалися широкою палітрою смаків, інтересів, уподобань художника. Достатньо проаналізувати його останню передвоєнну індивідуальну виставку в Києві (1940 р.), щоб зрозуміти глибинність витоків творчості, багатоаспектність таланту й захоплення художника.

Експозиція індивідуальних праць складала тоді понад тисячу експонатів. Значна частина його творчих праць містилася в будинку Михайла Грушевського, де, на жаль, була знищена більшовиками під час

їхнього наступу на Київ. Зацікавленість цією видатною особистістю має виявлятися з боку музейників, мистецтвознавців, педагогів, істориків, культурологів ще і тому, що його творчість характеризувалася україноцентричністю. Це був художник-громадянин і патріот. У буремні часи національно-визвольних змагань 1917–1918 роках В. Кричевський створює проекти державних символів Української Народної Республіки, в основі яких – ціннісна історична складова держави – Київська Русь. Саме його проекти (Малий державний герб УНР; Державний кредитовий білет УНР) у березні 1918 р. офіційно затвердила Центральна Рада.

Визнання талановитого художника і творця української культури відбулося у часи становлення української державності, коли він був обраний ректором Державної академії мистецтв. В. Кричевський орієнтувався на традиції й канони національного будівництва й архітектури, спроектував і організовував будівництво унікальних архітектурних ансамблів: Будинок Полтавського губернського земства; Будинок І. Щітківського в Києві; Будинок Опішнянського гончарного навчально-показового пункту; Меморіальний будинок-музей Шевченка в Києві; Будинок Чубука-Подільського в Переяславі; Будинок письменників “Роліт”; Пам’ятник на могилі М. Грушевського, а також багато інших будинків, шкіл. Окремі із зазначених об’єктів є не просто пам’ятками історії та архітектури, а своєрідними першопочатками нового українського архітектурного стилю («український архітектурний модерн»), яким вважається будинок Полтавського губернського земства – нині Полтавський краєзнавчий музей. Оригінальний архітектурний стиль розвивався впродовж майже сорока років (1903–1941), ввібрав досягнення національної професійної архітектури, насамперед барокової, церковного і хатнього будівництва. Поява цього стилю базувалася на міждисциплінарному підході, коли відбувалася синергія досягнень етнографічної науки, народної архітектури, національно-культурних традицій. Закономірним буде твердження, що піонером у реалізації принципу народності в архітектурі став В. Кричевський, який втілював у життя ідею українського модерну на рівні земського будинку. Цей стиль мав доволі широку географію будівництва, включно і на Кубані. Хоча слід визнати, що ідейним центром нового українського стилю було харківське середовище, яскравим представником якого став В. Кричевський.

Важливою складовою творчості митця є також його безпосередня участь як художника в становленні й розвитку українського кіно. Сталося так, що після вимушеної еміграції більшість кінострічок за участю В. Кричевського була знищена. Радянська цензура суворо забороняла використовувати будь-які відомості у цьому контексті. Сучасне українське музеєзнавство, національна освіта, передусім мистецька, історична наука й культурологія зобов’язані повертати народу незаслужено знищені тоталітарним режимом сторінки життєпису про видатних українців. В. Кричевський у період українізації другої половини 20-их років (і навіть у 30-ті роки) був фактично першим українським художником, що брав участь

у створенні українського кіно. Фільми: “Тарас Шевченко”, “Маленький Тарас”, “Тарас Трясило”, “Борислав сміється”, “Звенигора” (за О. Довженком), “Назар Стодоля”, “Сорочинський ярмарок”, “Кармелюк” та інші створювалися в художньому оформленні безпосередньо В. Кричевським. Велику цінність для української культури мають картини та творчі роботи, які передані родиною в дар музеям Києва, Харкова, Полтави, Лебедина (понад 300 робіт передано донькою Галиною Кричевською, що проживає у Венесуелі), Львову, Одесі, Шевченківському національному заповіднику в Каневі. Його персональні виставки у Берліні, Варшаві, Празі, Тбілісі, Санкт-Петербурзі, Лондоні, Брюсселі, Торонто, Вашингтоні, Нью-Йорку, Філадельфії відкрили для світу оригінальність української культури. Інтеграція народної традиції з вимогою і смаком новітніх часів започаткувала новий модерний стиль національного мистецтва.

В «Енциклопедії сучасної України» (18 томів) зазначено: «Творчість Кричевського мала основоположне значення для еволюції українського мистецтва 20 століття для робіт характерні оригінальність, своєрідність у трактуванні національного на сучасний лад, поєднував раціоналізм нового часу з народними традиціями, започаткував модерне оформлення українських книжок, блискуче вирішував дизайн та естетичне наповнення книг, широко використовував спадщину української орнаментики. Національною самобутністю, глибоким знанням народного життя позначені декорації для театру М. Садовського, оформлення українських фільмів. Перший художник кіно, яке разом з О. Довженком вивів на європейський рівень. Масштабністю та багатогранністю творчої натури він нагадує мистців італійського Відродження. У багатьох царинах української культури йому належить роль першовідкривача» (Енциклопедія сучасної України, 2014). Показовими є його теоретичні праці, монографії про українське народне мистецтво, про розуміння українського стилю, художника Нарбута, заповідник і будинок Т. Шевченка, про архітектуру тих часів та багато ін.

Дуже вдало відобразив сутність «українського» періоду творчості художника харківський видавець та упорядник О. Савчук. У листопаді 2016 року в Музеї Івана Гончара відбулася презентація нового двотомника видання «Василь Кричевський. Хрестоматія. Т. I. 1891–1943 рр.». Справедливо, що через музеєзнавство, академічну науку і просвітництво, навчально-виховний процес і музейну педагогіку, громадські ініціативи відбувається “повернення” видатної особистості в культурну нішу українського народу і держави. Як і століття назад, так і в часи нинішні приклади його життя і творчості мають працювати задля найголовнішого – виховання української нації. Неабияку снагу для його творчості завдавала дружба й професійне приятелювання з великими українцями: М. Грушевським, В. Винниченком, О. Довженком, Д. Щербаківським, Ю. Яновським і В. Ханенками.

В «Енциклопедії історії України» зазначено: «Від 1910 оселився в домі М. Грушевського, перевіз туди свої колекції, зокрема вироби українського народного мистецтва та старовинні українські килими. 1911 р. разом з М. Грушевським подорожував Італією. Працював над оформленням українських книжок, у т. ч. й праць М. Грушевського («Ілюстрована історія України» (1912), «Історія української літератури» (1923). Потоваришував з Д. Щербаківським, співпрацював із школою килимарства, яку відкрила В. Ханенко (у дівочтві – Терещенко), оформив книжку В. Винниченка «Краса і сила». Після Лютневої революції 1917 р. став одним з організаторів Української академії мистецтв» (Енциклопедія історії України, 2018). Практично все важливе, що відбувалося у суспільно-політичному і культурному житті України, не залишалося поза увагою художника. Він по-справжньому жив Україною. Окрім створених ним Державних Гербів України, Великої і Малої державних печаток України, Кричевський цілеспрямовано у 1918 р. працює над проектами українських грошей (банкнота у 2 гривні випущена в часи УНР за його проектом), поштових марок. Усіляко намагався підтримувати патріотичні національні рухи. Саме ним був розроблений військовий прапор для Богданівського полку.

Емігрантський період, проведений у Чехословаччині, Австрії, Німеччині, Франції, США, Венесуелі лише посилив невгамоване бажання бути і жити з Україною. Під час перебування на чужині він часто з пам'яті малював рідні йому з дитинства українські пейзажі, родинне обійстя, близьких людей. Ця ностальгія за українськістю вибудовувала в ньому істинного національного художника. Його творчість, життєва позиція були зрозумілими і близькими для багатьох українців, які в пошуках кращої долі розійшлися світами. Задля віддання шани видатному сину України митрополит Мстислав (Скрипник) відвідав у 1975 р. могилу В. Кричевського в Каракасі, пізніше дав розпорядження перенести його прах до українського цвинтаря святого Андрія в США (Бовнд-Брук, штат Нью-Джерсі). Знавець української культури М. Семчишин так охарактеризовує мистця: «В історії української архітектури В. Кричевський займає особливе місце... Останньою працею на рідних землях був Меморіальний музей на могилі Шевченка біля Канева. Довга плідна мистецька праця Кричевського відбилася в сучасному українському мистецькому житті великим відгомомом. Він виховав сотні українських мистців-архітектів та прищепив ширшим колам громадянства пошану і любов до свого національного мистецтва» (Семчишин, 1993).

Його ім'я сьогодні поціноване й пошановане у багатьох країнах, життєпис розміщений в енциклопедичних виданнях, у музеях, на виставках демонструються картини й творчі доробки.

Список використаних джерел:

- Енциклопедія сучасної України* (2014). В. Ханко (Кричевський В. Г.) Гол. редкол.: Дзюба І.М., Жуковський А.І., Железняк М.Г. та ін.; Ін-т енциклопедичних досліджень НАН України. Київ, Т. 15.
- Енциклопедія історії України* (2008), редкол. : В. А. Смолій (ред.) та ін. НАН України. Інст. історії України. Київ: Наукова думка, Т. 5: Кон-Кю.
- Семчишин, М. (1993). Тисяча років української культури. 2-е вид. Київ, АТ «Друга рука». МП «Фенікс».
- Філіпчук, Н.О. (2020). Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець ХІХ – початок ХХІ століття) : монографія; Н.Г. Ничкало (ред.). Київ : Вид. ТОВ «Юрка Любченка».

Секція 3 ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У ПОДОЛАННІ ВИКЛИКІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Авшенюк Н.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

ЯКІСНИЙ ВЧИТЕЛЬ: ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Хто такий якісний вчитель? Що таке якісне викладання? На думку Б. Ольсена, старшого дослідника Центру загальної освіти Інституту Брукінгса (США), це питання є водночас і вічним, і провокативним. Воно вічне, тому що з самого початку розвитку освіти суспільство мало на меті зрозуміти і сформулювати компоненти, знання і практику ефективного викладання. Розуміння цього феномену дозволяє на рівні суспільного запиту перепроєктовувати мету і процес навчання учнів задля досягнення головного результату – їх високої успішності. Провокативним воно є не лише тому, що «якісне викладання» – це швидкозмінна ціль, але й тому, що це кошик, наповнений багатьма різними ідеями, проблемами, компонентами. Він містить десятки змінних ідей, унікальних для середовищного контексту і людини, але водночас і десятки універсальних істин про навчання, викладання й освітні реформи. Натомість, питання про якісного вчителя відображається, насамперед, в особистості, окреслює навички, особистісні якості та поведінку, якими володіють або демонструють якісні вчителі. Це питання є важливим, тому що воно глибоко вкорінене в систему відліку, якою користується майже кожен учитель, керівник закладу освіти та фахівець з підготовки вчителів – загалом, кожний, хто думає про викладання, незалежно від того, усвідомлює він це чи ні (Olsen, 2021).

Як у глобалізованому XXI ст. втілити в життя ідею якісного викладання і якісного вчителя? Використовуючи концептуальну ідею «якість учителів» як каталізатор трансформації педагогічної освіти фундаментальне дослідження «Теорія і практика забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах» (2020-2022 рр.) здійснювалося з метою висвітлення проблеми цілісної системи відбору, підготовки, введення в професійну діяльність, оцінювання, підтримки та кар'єрного розвитку вчителів. Як показало дослідження, якість підготовки вчителів може бути кошиком, в який покладено ідеалізовані уявлення про викладання; вона також може бути дискурсивним простором для конструктивних дебатів і досягнення консенсусу щодо постійного вдосконалення; вона рідко піддається

систематичному дослідженню, особливо у компаративному вимірі, який перетинає контексти, культури і країни. Окреслена проблема є багатогранною з кількох причин. Одна з них полягає в тому, що викладання саме по собі завжди суперечливе, залежне від контексту і пов'язане із суспільними цінностями і державною політикою кожної конкретної країни або її регіону. Інша полягає в тому, що якісне викладання завжди матиме і особистий, і професійний вимір. Це одна з тих професій, як служіння або психотерапія, яка обов'язково звертається до «особистості» фахівця, покладаючись при цьому на його професійні знання та досвід. І третя причина складності розвитку якості вчителя полягає в тому, що, оскільки вона може бути конкретним механізмом змін, вона завжди балансує між необхідністю стандартизації викладання і бажанням залишити його частково суб'єктивним процесом.

Проведене дослідження свідчить на користь двох основоположних інструментів забезпечення якості вчителів – їх відбору на освітні програми підготовки та відбору під час працевлаштування. Автори переважної більшості проаналізованих наукових праць наголошують, що «найефективніші шкільні системи, які ми вивчали, набирають своїх абітурієнтів до педагогічних закладів освіти з верхньої третини кожного випуску школи: 5 відсотків найкращих у Південній Кореї, 10 відсотків найкращих у Фінляндії, 30 відсотків найкращих у Сінгапурі» (Barber & Mourshed, 2007).

Науковці визначають два варіанти відбору майбутніх учителів. Перший – характерний для таких країн, як Сінгапур, що зосереджуються на високих стандартах вступу та обмежують навчання лише тими, хто пройшов відбір. Другий – притаманний таким країнам як США, які мають відкриту політику вступу і відкладають оцінювання доти, доки вчителі не закінчать навчання на освітніх програмах. Ці варіанти суттєво відрізняються з точки зору наслідків набору абітурієнтів та фінансування професійної підготовки. Країни з найвищими результатами PISA (Programme for International Student Achievement – Програма з міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів), як правило, використовують перший варіант. Такі країни, як Німеччина, США та Австралія, традиційно віддають перевагу другому варіанту та більш відкритій політиці вступу. М. Барбер і М. Муршед стверджують, що «...нездатність контролювати вступ до педагогічних закладів освіти майже завжди призводить до надлишку кандидатів, що, в свою чергу, має значний негативний вплив на якість підготовки вчителів. За таких умов педагогічна освіта стає альтернативою для студентів, які не мають інших варіантів. Оскільки якість людей, які навчаються на програмах підготовки вчителів, починає знижуватися, знижується і якість самих програм...» (Barber & Mourshed, 2007, p. 18)».

У цілому, проаналізовані наукові джерела за темою дослідження, вказують на потребу вироблення взаємодоповнюючих підходів освітньої політики, спрямованої на забезпечення якості вчителів і педагогічної освіти в глобальному ХХІ ст. Дослідники в галузі педагогічної науки та педагогі-

практики демонструють спільні переконання, зокрема щодо: важливості встановлення чітких, спільних рамок для забезпечення якості підготовки вчителів; усвідомлення взаємозв'язку якості вчителів і якості їх підготовки; наявності взаємодоповнюючого ефекту централізації й децентралізації управління системою забезпечення якості педагогічної освіти; важливості налагодження балансу між універсальністю та локальністю механізмів і принципів гарантування якості педагогічної освіти як на національному, так і міжнародному рівнях.

Список використаних джерел:

- Olsen, B. (2021). Teacher quality around the world: what's currently happening and how can the present inform the future?, *European Journal of Teacher Education*, 44:3, 293-294.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the best performing school systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Co.

Постригач Н.О.,
доктор педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних
систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОГРАМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІЗ ДОСВІДУ ТУРЕЧЧИНИ

Педагогічна освіта відіграє провідну роль у зміцненні та розбудові України у воєнний та повоєнний період, оскільки саме випускники ЗВО педагогічного профілю безпосередньо формують національну свідомість, соціальну та громадянську компетентність учнівської та студентської молоді. Отже, перед нами — представниками інтелектуального корпусу Європи — стоїть завдання формування нового вчителя, здатного виконати нову історичну місію. Реалізація цього завдання потребує модернізації навчально-виховного процесу педагогічних університетів, облаштування його змісту на засадах спільної, вивіреної європейським і світовим досвідом шкали цінностей, які б об'єднували народи, піднімали людину, формували її найкращі людські якості (Андрущенко, 2019, с. 651). Освітній процес тільки тоді може вважатися досконалим, якщо він забезпечує не лише успішне задоволення суспільних запитів сьогодення, а й визначає загальні підходи щодо вирішення майбутніх проблем (Шкарлет, 2022, с. 5). З огляду на це, актуалізується потреба аналізу прогностичного потенціалу зарубіжного досвіду Туреччини у подоланні проблем та викликів забезпечення якості педагогічної освіти України. Зокрема, Туреччина, яка є країною-підписантом Болонського процесу та

кандидатом на вступ до ЄС з 1963 року, намагається розв'язувати проблеми, пов'язані з якістю системи освіти на всіх рівнях, від дитячого садочка до вищої освіти. Як частина процесу європеїзації та інтеграції, система освіти Туреччини зосереджується на власних проблемах, щоб досягти норм і стандартів якості на європейському освітньому рівні (Gediklioglu, 2005). Як природний наслідок, кожен рівень освіти прагне знайти вирішення власних проблем, хоча й має свої унікальні проблеми, які залежать від інших на різних рівнях освіти, а також впливають на них (Pehlivanoglu, 2007). У цьому контексті факультети освіти, які готують вчителів у Туреччині, вимагають особливої уваги до якості викладання та їх потенційного впливу на якість інших рівнів освіти. Тому в останні роки, паралельно з посиленням зусиль Туреччини щодо європеїзації, факультети освіти, особливо в державних ЗВО, почали посилювати свою увагу до якості послуг, які вони надають (Gok, 2013, p. 54–55).

На якість викладання в усьому світі також впливають контекстуальні зміни у середовищі вищої освіти. Сучасними чинниками, що впливають на якість викладання, вважаються: інтернаціоналізація вищої освіти; все більше розширення сфери освіти й більша різноманітність профілів студентів; швидкі зміни в технологіях, які можуть швидко зробити програмний зміст і методику застарілими; вимога більшої громадянської активності випускників та регіонального розвитку вищої освіти; зростання тиску глобальної конкуренції, економічна ефективність; потреба у створенні кваліфікованої робочої сили для вирішення викликів ХХІ ст. (Hénard, Roseveare, 2012, p. 8). З огляду на це, щоб краще зрозуміти якість програм педагогічної освіти, важливо проаналізувати, як сприймається якість таких програм у зв'язку з якістю вчителя, якістю викладання та навчальними досягненнями учнів. Якість педагогічної освіти, якість вчителя та якісне викладання – це терміни, які обговорювалися разом у багатьох дослідженнях учених, котрі намагалися вивчити взаємозв'язок між ними. Програми педагогічної освіти, призначені для підготовки кваліфікованих учительських кадрів для шкіл, привертають велику увагу з боку різноманітних груп стейкгоल्дерів і насамперед, розробників політики, що мають як політичні, так і законотворчі повноваження. Ця зростаюча увага вимагає змін у сприйнятті якості викладання у всьому світі. Існує майже універсальне прагнення до вчителя кращої якості, а разом з ним і до попиту на педагогічну освіту вищої якості» (Gok, 2013, p. 32).

Зважаючи на це, важливо розглянути взаємозв'язок між якістю педагогічної освіти та якістю викладання в різних контекстах. Зокрема, Холлінз (Hollins, 2011) пропонує цілісний, практико-орієнтований підхід до педагогічної освіти для якісного викладання, стверджуючи, що такі епістемологічні практики, як зосереджене дослідження, спрямоване спостереження та керована практика є можливістю навчитися викладати, і що якості практико-орієнтованих програм, наприклад співпраця, узгодженість, безперервність і послідовність, цілісність і надійність – це можливості для якісного викладання кандидатами на посаду вчителя.

Досвід і практика кандидатів у програмах педагогічної освіти впливають на якість їх викладацької практики в школах РК-12 (Hollins, 2011).

Ученими також обговорювався взаємозв'язок між якістю викладання і педагогічною освітою стосовно того, як сприймається кожен термін. Зокрема, дослідники J. Wang, Lin, Spalding, Klecka та Odell (2011) стверджують, що існують три загальні точки зору щодо якості викладання: когнітивний ресурс, ефективність і ефект. З точки зору когнітивних ресурсів якість викладання пояснюється «знаннями, переконаннями, ставленнями і схильностями, які вчителі привносять у свою професію». З точки зору ефективності, яка пов'язана з практикою вчителів у класі, припускається, що «конкретні речі, які вчителі роблять під час викладання в класі, сприяють очікуваному навчанню учнів». Проте, як зазначають автори, емпіричні дослідження цих двох точок зору та пов'язаних з ними понять якості викладання та педагогічної освіти зазвичай слабкі. Вони також стверджують, що третій точці зору, яка визначає якісне викладання як ефект (вплив на результати навчання), не вистачає емпіричних даних на підтримку такої точки зору. Грунтуючись на більш пізньому аналізі шести досліджень інших учених, J. Wang, Lin, Spalding, Klecka та Odell дійшли висновку, що відсутність консенсусу щодо того, що таке якісне викладання та яким чином якість викладання пов'язана з педагогічною освітою, підтверджує аргумент, що «якісне викладання є занадто складним і нюансованим, щоб його можна було виміряти. З іншого боку, можливо, уніфікована модель якісного викладання буде остаточно виведена з всеосяжних теорій викладання та навчання вчителя, які ще не описані» (Gok, 2013, p. 32–33).

Існує дві загальні точки зору щодо якості програм педагогічної освіти. Перша полягає в тому, що якість програм педагогічної освіти можна підтримувати шляхом залучення сильних кандидатів до програми, тоді як друга вказує на те, що найкращий спосіб підготувати вчителів – це інвестувати у високоякісні програми педагогічної освіти (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009). Однак відсутність консенсусу та ясності щодо «найкращого» чи «ідеального» способу підготовки/навчання вчителів (Boyd et al., 2009) й різні погляди політиків і вчених у різних країнах і шкільних системах призводять до відмінностей у механізмах, практиках та стратегіях, що застосовуються у програмах педагогічної освіти у всьому світі. Однак ця ситуація не применшує значення трьох основних компонентів програм педагогічної освіти, які відіграють вирішальну роль у підтримці їх якості: якості учнів, педагогів і курикулуму. Ці компоненти також важливі для визначення якості програм педагогічної освіти, і їхній вплив зростає один на одного, тобто недостатня якість будь-якого з цих компонентів може погіршити потужність інших, а отже, і якість самої програми (Gok, 2013, p. 34–35).

Отже, аналіз прогностичного потенціалу зарубіжного досвіду Туреччини у подоланні проблем та викликів забезпечення якості педагогічної освіти України дав можливість виявити низку спільних

сучасних проблем, а саме: запровадження цілісного, практико-орієнтованого підходу до педагогічної освіти для якісного викладання з використанням епістемологічних практик зосередженого дослідження, спрямованого спостереження та керованої практики; сприйняття якості програм педагогічної освіти у взаємозв'язку з якістю вчителя, якістю викладання та навчальними досягненнями учнів; залучення сильних кандидатів до програм педагогічної освіти; необхідність інвестування у високоякісні програми педагогічної освіти; розробка уніфікованої моделі якісного викладання на основі аналізу якості учнів, вчителів та курикулуму. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо адаптацію програм педагогічної освіти до потреб здобувачів освіти в умовах воєнного стану та післявоєнний період.

Список використаних джерел:

- Андрущенко, В. (2019). Підготовка нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. *Україна дипломатична*, 12. С. 649-655. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrdip_2011_12_188
- Шкарлет, С.М. (Ред.). (2022). Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: науково-методичний збірник. Київ-Чернівці «Букрек».
- Gok, E. (2013). Percieved quality of teacher education programs in Turkey: Basic Issues And Their Application To Turkish Public Higher Education Institutions. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education (161 p.). University of Pittsburgh.
- Hénard, F. and Roseveare, D. (2012). An IMHE Guide for Higher Education Institutions. Better Policies for Better Lives (54 p.). OECD. URL: www.oecd.org/edu/imhe

Товканець Г.В.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету*
<https://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

КОМПЕТЕНТІСНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНИ

Європейська початкова школа на сучасному етапі розвитку зорієнтована на компетентнісний підхід. Компетентнісно зорієнтовані освітні програми і навчальні плани формуються з проекцією на забезпечення освітніх потреб учнів, педагогів і вимог суспільства.

На основі аналізу результатів дослідження розвитку європейського освітнього простору (Dvořák, 2015; Key Competencies; MILÉNIUM –

Národný program výchovy a vzdelávania v SR; OECD, 2019) та початкової освіти (Товканець, 2022; Češková, 2021; Turek, 2005; Turek, 2010) можна визначити основні аспекти компетентнісного підходу:

- індивідуальний характер компетентностей;
- функціональний характер компетентностей як здатності сприяти розвитку соціальних компетентностей та можливості адаптації індивідууму в соціальному середовищі;
- контекстний характер компетентностей як сукупності знань, умінь і навичок, які людина адекватно застосовує в певному контексті – особистісному, освітньому, професійному тощо.

Згідно дослідження Єврокомісії «Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education» (Ключові компетенції. Розвиваюча концепція загальної обов'язкової освіти) (2002 р.) шкільна європейська освіта орієнтована на формування наступних компетентностей:

- читацька та математична грамотність;
- загальні / трансверсійні компетентності: вміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитись, бути лідером;
- особистісні компетентності: самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність, наполегливість;
- міжособистісні компетентності: повага до культур та традицій, підтримка професійних стосунків, а також громадянськість;
- цифрова компетентність;
- комунікативна компетентність та інші (Key Competencies).

Водночас зазначимо, що кожна європейська країна має особливості у визначенні розвитку ключових компетентностей особистості.

Метою початкової освіти в Чехії, згідно Т.Чешкової (Češková, 2021) та Д. Дворжака (Dvořák, 2015), є розвиток у кожного здобувача освіти сукупності ключових компетентностей з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей та підготовки їх для подальшої освіти й успішної конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Спостерігається зорієнтованість початкової освіти на формування таких компетентностей здобувачів освіти:

- комплексні, які включають знання, навички, ставлення та цінності, які неможливо відокремити одне від одного;
- контекстно-середовищні, зміст яких змінюється відповідно до контексту;
- проектувально-прогностичні, які спрямовані на визначення особистістю перспектив розвитку та досягнення цілей у майбутньому;
- особистісно-орієнтовані, які сприяють розвитку особистісних якостей здобувачів освіти.

В основному стратегічному документі уряду Словацької Республіки в галузі освіти «Національна програма виховання та освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15-20 років» (MILÉNIUM – Národný program

výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov) зазначено, що розвиток ключових компетенцій є одним із основних цілей виховання і освіти у словацькому суспільстві. Компетенції визначаються як здатність людини демонструвати знання, навички практичної діяльності. Вони мають надпредметний характер і зміст навчальних програм спрямований на розвиток особистості (Turek, 2005, с. 65).

Ключовими компетентностями у словацькій початковій школі визначаються:

- комунікативна компетентність – навички усного та письмового мовлення, усвідомленого читання, уміння висловлювати, пояснювати, досліджувати, спілкуватися і створювати інформацію, зокрема й іноземними мовами;

- особистісні та міжособистісні компетентності включають навички самовдосконалення та забезпечення працездатності, уміння раціонально і самостійно навчатися впродовж життя, володіти собою, регулювати свою поведінку, створювати позитивні міжособистісні стосунки, вміння працювати в команді й бути відповідальним, уміння піклуватися про своє здоров'я та навколишнє середовище, здатність бути толерантним, поважати всі етичні цінності людини, визнавати права людини тощо;

- здатність творчо та критично вирішувати проблеми – ідентифікувати їх, аналізувати, пропонувати рішення, здійснювати їх оцінку, знати, як працювати у кризових умовах, в умовах психологічного навантаження;

- діяльність на основі сучасних інформаційних технологій, навички роботи з персональним комп'ютером, використання Інтернету, різноманітних інформаційних джерел в професійній діяльності;

математична компетентність – здатність особи створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань;

- громадянськість, тобто здатність людини впливати на прийняття рішень щодо розвитку демократичного суспільства на місцевому, національному, європейському та світовому рівнях, постійно дбати про сталий економічний і соціальний розвиток держави, з відповідальністю відноситися до довкілля.

Таким чином, і в чеській, і в словацькій початковій школі компетентності визначаються як певна група ключових знань, умінь і навичок, які сприяють адаптації особистості до швидкозмінних умов ХХІ століття, серед яких глобальна обізнаність, комунікативність, громадянськість, економічна, здоров'язбережувальна та екологічна грамотність, інноваційність, креативність, критичне мислення, толерантна комунікація, співробітництво, інформаційна, медіа та технологічна грамотність.

Список використаних джерел:

- Товканець, Г.В. (2022). Початкова освіта як забезпечення гармонійного розвитку особистості молодшого школяра. *Materiály XVIII Mezinárodní vědecko – praktická konference «Věda a technologie: krok do budoucnosti – 2022»*, Volume 3 : Praha. Publishing House «Education and Science». Šéfredaktor: Prof. JUDr Zdenák Černák S. 63 – 67.
- Češková, T. (2021). Klíčové kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–28. URL: <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>
- Dvořák, D. (2015). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Karolinum. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. URL: <https://www.proquest.com/docview/1114076286>.
- MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. URL: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rozvijanie_a_hodnotenie_klucovych_kompetencii_-_po_recenziach_-_s_isbn_-_na_webe.pdf
- OECD. (2019a). Knowledge for 2030. URL: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/>
- Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Turek I., (2010). *Didaktika*. 2. vydanie. Bratislava, Iura Edition.

Товканець О.С.,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
<http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>*

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ В СЛОВЕНІЇ

Університетська освіта в Словенії є важливим елементом стратегії національного розвитку. Відповідно до закону Словенії «Про вищу освіту» (2022) (Zakon o visokem šolstvu, 2022) університет є науково-дослідним, освітнім закладом вищої освіти з особливим статусом, діє відповідно до принципів автономії, що передбачає наступне:

– університет, будучи в центрі по-різному організованих громад через різноманітні географічні умови та відмінності історичного розвитку, є автономною установою, яка створює і поширює культуру через наукові дослідження та освіту; щоб адекватно реагувати на потреби сучасного світу,

університет повинен мати моральну та інтелектуальну незалежність стосовно будь-якої політичної та економічної влади, реалізуючи свою діяльність у галузі досліджень та освіти; державна влада та університети (кожен відповідно до своєї компетенції) повинні гарантувати фундаментальний принцип життя університетів – свободу досліджень, освіти та професійної підготовки;

- гарантування свободи дослідження, творчості та способів передачі знань;

- самостійне регулювання внутрішньої організації та діяльності за статутом відповідно до законів;

- науково-педагогічний персонал університету має свободу у викладанні навчального предмету на власний розсуд, вибору теми для наукових досліджень та проведення їх своїми методами; науково-педагогічні працівники мають право визначати зміст навчальних курсів відповідно до державних освітніх стандартів вищої освіти; вибирати методи та засоби навчання, що найбільш повно відповідають їх індивідуальним особливостям та забезпечують високу якість навчального процесу;

- академічна свобода здобувати знання згідно зі своїми схильностями та потребами;

- створення умов для забезпечення високої ефективності педагогічного та наукового процесів з метою розвитку у здобувачів вищої освіти самостійності, ініціативи, творчих здібностей, формування професійних якостей за обраною галуззю підготовки, громадянської позиції, здатності до діяльності та життя в умовах сучасної цивілізації та демократії;

Як засвідчує Г. Майдич, ректор Університету м.Любляни, університети повинні реагувати на потреби ринку праці. Важливо враховувати якість вищої освіти та забезпечувати здобувачів вищої освіти знаннями і компетентностями з метою успішного їх застосування молоддю для розвитку національної і європейської економіки (Majdič Gregor).

Завдання словенських університетів – бути високої якості та сприяти розвитку наукових досліджень (Aškerc & Flander, 2018; Zakon o visokem šolstvu, 2022; Зарубіжна система вищої освіти, 2017; Товканець, 2017). Окремими елементами якості та відповідальності у словенському освітньому просторі є етика у вищій освіті, зовнішня система забезпечення якості, внутрішня система забезпечення якості, поліпшення освітніх програм, удосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу, матеріально-технічне забезпечення.

Схарактеризуємо детальніше ці елементи.

Етика у вищій освіті. Вища освіта має значний вплив на суспільний розвиток та етичні відносини. В університетах забезпечується врахування етичного аспекту у педагогічному та дослідному процесах на основі принципів пріоритетності законності у професійній, соціальній та особистісній сферах діяльності; активності в освітній, науковій та інноваційній діяльності, в оцінюванні та використанні їх результатів; відношення до освітньої, наукової

та інноваційної діяльності, до оцінки їх результатів з позиції етики, моралі та моральності професійної академічної спільноти, забезпечення у навчальних програмах дотримання етичних кодексів з метою формування моральних якостей особистості, розвитку гуманної педагогіки та гуманізму як ідеології у суспільстві (Požarnik, 1998; Товканець, 2017).

Зовнішня система забезпечення якості. Важливим елементом системи забезпечення якості є діяльність спеціальних агенцій (наприклад, NAKVIS), які об'єднують національні агенції з якості вищої освіти і формують імідж університету на національному та міжнародному рівні.

Внутрішня система забезпечення якості. Відповідальність за якість вищої освіти лежить насамперед на самих університетах, у зв'язку з чим вони постійно розвивають культуру якості та зміцнюють культуру відповідальності: вдосконалюють процедури самооцінки, колегіального оцінювання, приймають та впроваджують внутрішню систему підвищення якості, залучають всіх співробітників до постійного підвищення якості, а здобувачів освіти до вдосконалення процесу навчання. Культура якості означає загальну цінність якості та колективну відповідальність і відданість усіх членів установи – співробітників та студентів – прагнення до постійного удосконалення якості вищої освіти.

Поліпшення освітніх програм означає встановлення та дотримання академічних стандартів, самостійність у зміні та адаптації освітніх програм, відповідальність за їх підготовку та якісну реалізацію, а також забезпечення умов розвитку очікуваних компетенцій випускників.

Удосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу. Важливими є педагогічна підтримка викладачів університетів та їхньої дидактичної підготовки для розвитку всебічної професійної компетентності, включаючи діяльність на підтримку сталого розвитку суспільства. З цією метою університети повинні створити спеціальні центри розвитку, які, окрім фахової підготовки та постійного оновлення знань і навичок професорсько-викладацького складу, також пропонуватимуть дослідження у галузі навчання та викладання у вищій школі. Бажано, щоб заклади вищої освіти були більш відкритими для нових методів навчання, які стали можливими завдяки сучасним інформаційним та комунікаційним системам та пов'язаних з ними новими способами групової освітньої роботи (Aškerc & Flander, 2018; Požarnik, 1998; Зарубіжна система вищої освіти, 2017; Товканець, 2017).

Матеріально-технічне забезпечення. З метою підвищення якості вищої освіти та наукових досліджень і дослідницьких проектів значна увага звертається на покращення матеріально-технічного забезпечення та оснащення університетів. Збільшення інвестицій у нове навчальне та науково-дослідне обладнання, включаючи бібліотеки та спортивні об'єкти, сприятиме забезпеченню ефективного використання вже існуючих об'єктів, модернізації інформаційних та комунікаційних технологій. Сферами особливої стратегічної важливості, які також сприяють підвищенню доступності вищої освіти, є розробка програм дистанційного навчання,

ширше використання інформаційних та комунікаційних технологій у викладанні та навчанні, а також безперервна підготовка всіх груп користувачів освітньої спільноти.

Таким чином, цілями діяльності із забезпечення якості вищої освіти у Словенії є розвиток університетів, зокрема забезпечення системи якості університетів у повній відповідності до європейських стандартів та рекомендацій; удосконалення діяльності університетів щодо підвищення культури якості та культури відповідальності; стимулювання університетів до розробки додаткових заходів для дидактичного навчання та підтримки викладацького складу; активізація створення системи дистанційного навчання та віртуальних університетів; поліпшення фінансування і матеріального забезпечення.

Список використаних джерел:

- Гагарін, М.І. (Упоряд.). (2017). Зарубіжна система вищої освіти: навч. посібн. Умань: ВПЦ «Візаві». 102 с.
- Товканець, О.С. (2017). Особливості професійної підготовки у вищій школі Словенії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 1 (5). Серія «Педагогіка та психологія»: зб.наук.пр., Мукачево : Вид-во МДУ. С. 185-189.
- Aškerc Veniger Katarina & Flander Alenka (2018). *Prvine internacionalizacije Visokošolskega izobraževanja v Sloveniji – praksa in izzivi. Internacionalizacija izobraževanja* [uredila Alenka Flander]. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Majdič Gregor. *Univerze pozivajo k strategiji razvoja visokošolskega izobraževanja*. URL: <https://www.rtvsl.si/slovenija/preberite-tudi/univerze-poziva-jo-k-strategiji-razvoja-visokosolskega-izobrazevanja/609558>
- Požarnik Marentič, B. (1998). *Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti*. V B. Mihevc in B. Marentič Požarnik (ur.), *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 29–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Zakon o visokem šolstvu* (2022). (ZVis). URL: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172>.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Інноваційні методи навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти є важливою складовою розвитку сучасної музичної освіти (Abril, C.R., & Gault, B.M., 2015). Зарубіжний досвід демонструє впровадження інноваційних методів навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти для забезпечення більш ефективного та глибокого засвоєння знань, вмінь і навичок. Наведемо декілька прикладів інноваційних методів навчання, що використовуються в закладах вищої освіти за кордоном.

Проектно-орієнтоване навчання: учні мають можливість брати участь у різних музичних проєктах, що дає змогу навчатися, працюючи над реальними завданнями. Студенти можуть ставати учасниками проєктів, у яких з метою розв'язання соціальних проблем використовується мистецтво. Наприклад, студенти можуть створювати музичні відео для популяризації проблем, що потребують суспільної уваги.

Індивідуальна робота з учнями: під час занять викладачі зосереджуються на індивідуальних потребах кожного учня, уможливлючи його розвиток в особистісному та професійному плані.

Використання цифрових технологій: студенти можуть використовувати цифрові інструменти та програми для створення музики, запису та обробки звуку, розвитку композиторських навичок тощо. Використання сучасних технологій може допомогти майбутнім вчителям музичного мистецтва краще зрозуміти теорію та практику музики. Наприклад, використання програм для аналізу музичних композицій сприяє кращому розумінню структури та форми музичних творів (Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C., 2013).

Використання інтерактивних методів: викладачі використовують інтерактивні методи навчання, щоб залучити студентів до активної участі в процесі навчання, – групові дискусії, взаємодія в малих групах, інтерактивні вправи. Студенти мають змогу брати активну участь у навчальному процесі, а не просто слухати викладача. Це забезпечується, серед іншого, і шляхом використання інтерактивних презентацій.

Практичні вправи: студентам мають можливість відразу використовувати виучувану теорію в практичних ситуаціях. Наприклад, студентам можуть давати завдання зі створення музичних творів на основі конкретних технік і підходів.

Практичне навчання: студенти мають можливість навчатися грати на різних музичних інструментах, брати участь у виступах музичних колективів на виставках і концертах, що дозволяє їм отримати реальний досвід виконавця та вчителя.

Особливою популярністю серед інноваційних методів навчання музики користується використання інтерактивних технологій.

Нижче наведено декілька прикладів *інноваційних методів навчання музики з використанням інтерактивних технологій*, які застосовуються в закладах вищої освіти за кордоном, але можуть бути застосовані й в Україні:

- застосування комп'ютерних програм для створення музики: студенти можуть використовувати спеціальні програми для написання музики на комп'ютері, які дозволяють їм створювати різноманітні звукові ефекти та музичні композиції;
- використання віртуальних інструментів: студенти можуть використовувати віртуальні інструменти, які дозволяють їм відтворювати звуки різних музичних інструментів на комп'ютері.
- використання інтерактивних програм для вивчення теорії музики: студенти можуть використовувати інтерактивні програми для вивчення теорії музики, які дозволяють їм виконувати тестові завдання, розпізнавати ноти та ритм, а також аналізувати характеристики різних музичних жанрів;
- використання музичних ігор: це інноваційний метод, що дозволяє студентам навчатися музики в ігровій формі; до найбільш перспективних віднесемо ігри для навчання співу, ігри для навчання гри на музичних інструментах, а також ігри для вивчення теорії музики;
- використання відео-уроків: студенти можуть вивчати музику, дивлячись відео-уроки, які дозволяють їм вчитися у власному темпі та у зручний час;
- онлайн-взаємодія з викладачами та іншими студентами: студенти можуть спілкуватися з викладачами та іншими студентами через спеціальні онлайн-платформи, які дозволяють проводити віртуальні уроки та дискусії з музичних тем;
- використання віртуальної реальності: це інноваційний метод, який дозволяє студентам за допомогою спеціальних пристроїв відчувати себе всередині музичного процесу (наприклад, у концертному залі) або створити свою власну віртуальну реальність (студію для створення музики тощо);
- застосування мультимедійних презентацій: студентам можна демонструвати мультимедійні презентації з музичними фрагментами та іншими мультимедійними елементами, що дозволяє краще зрозуміти і запам'ятати матеріал;
- використання гейміфікації: це метод, який дозволяє створювати ігрову атмосферу для навчання музики: наприклад, студенти

можуть отримувати бали за правильну відповідь на запитання про музику або можуть брати участь в інтерактивних конкурсах, які стимулюють їх бажання вивчати музику (Harrison, S.J., & O'Neill, S.A., 2017);

- використання спеціальних музичних програм: студенти можуть використовувати спеціальні програми для навчання музики, які дозволяють їм відтворювати та аналізувати музику, а також виконувати завдання на її основі.

Ці інноваційні методи навчання музики з використанням інтерактивних технологій вже успішно застосовуються в закладах вищої освіти за кордоном і дозволяють студентам краще засвоювати матеріал і розвивати свої навички в галузі музичного мистецтва. Наприклад, в Австралії існує програма навчання гри на музичних інструментах за допомогою спеціальних програм для смартфонів і планшетів. Студенти можуть відтворювати музику за допомогою цих програм і отримувати зворотний зв'язок щодо своєї гри. Це дозволяє студентам отримати більше практичного досвіду та швидше досягти мети в навчанні (Hebert, D.G., 2014).

Ще один приклад – використання проєктного навчання. До прикладу, в Сполучених Штатах Америки використовують метод проєктної роботи в музичній освіті. Студенти працюють над музичним проєктом – створюють музичний альбом або пишуть музику для фільму. Це дозволяє їм розвивати творчі навички, підвищувати мотивацію до навчання, вчитися співпраці в команді (Powell, K.C., & Fazio, R. L., 2016). Також існують програми, які надають студентам можливість працювати зі спеціалістами інших галузей мистецтва.

Отже, зарубіжний досвід демонструє, що ефективними методами навчання музичного мистецтва є використання технологій, інтерактивні форми занять, співпраця зі спеціалістами інших галузей мистецтва, індивідуальний підхід до кожного студента та активне використання музичних інструментів.

Список використаних джерел:

- Abril, C.R., & Gault, B.M. (2015). The state of music education in schools: The role of music educator preparation programs in developing teachers who can teach all learners. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 172-184.
- Campbell, P.S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Musician and teacher: An orientation to music education*. Waveland Press.
- Harrison, S.J., & O'Neill, S.A. (2017). Developing pre-service music teachers' competencies in inclusive music education through service-learning. *Journal of Music Teacher Education*, 26 (3), 56-69.
- Hebert, D.G. (2014). The role of technology in teaching music to students with special needs. *Music Educators Journal*, 100 (1), 55-60.

Powell, K. C., & Fazio, R. L. (2016). The effectiveness of computer-based music composition instruction for students with disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 26 (3), 4-19.

Годлевська К.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-9263-243X>

СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УГОРЩИНІ

Освітнім пріоритетом Європи є підготовка вчителів, які мають академічну освіту, володіють інноваційними методами, якісно виконують професійні функції і завдання, адекватно реагують на зміни і новації. Тим-то професійна підготовка майбутніх учителів старшої школи в Угорщині зосереджена на розвиткові у студентів таких якостей і рис, як професіоналізм, творчість, рефлексія, креативність, самостійність, незалежність, терпимість, відкритість, комунікативність.

Головною формою підготовки майбутніх учителів старшої школи в Угорщині стала мережа вітчизняних коледжів та університетів.

Визначальною ознакою організації професійної підготовки вчителів старшої школи у коледжах та університетах Угорщини є розбудова її на основі гармонійного поєднання системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного методологічних підходів.

До принципів організації і функціонування системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині належать соціальна детермінованість, гуманізм, випереджувальність, модульність, демократизація, системність, наступність, гнучкість, неперервність.

В Угорщині освітній процес у ЗВО організаційно побудований вертикально або горизонтально. Вертикальна модель передбачає підготовку в університетах учителів для дошкільних навчальних закладів, початкової і загальної школи, навчання у докторантурі та підвищення кваліфікації вчителів на курсах. Горизонтальна модель – це професійна підготовка педагогів у коледжах, що мають один навчально-кваліфікаційний рівень.

Особливістю сучасної освітньої системи Угорщини є те, що, по-перше, у всіх ЗВО Угорщини, зокрема в педагогічних, студенти самі вибирають дисципліни в рамках освітньої програми; по-друге, будь-які

фахівці мають змогу опанувати на базі диплома бакалавра (юристи, медики) педагогічну професію; по-третє, отримати диплом за педагогічним напрямом можна тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра (крім таких педагогічних спеціальностей, як вихователь, вчитель початкових класів та вчителі, що навчають дітей з особливими потребами) (Годлевська, 2016).

Структурними особливостями професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині є вертикальна інтегрованість ступенів, варіативність моделей (вертикальна, горизонтальна), гнучкість, відкритість, автономність освітніх закладів, євроінтеграційна спрямованість, євроадаптивність.

У професійній підготовці вчителів старшої школи в Угорщині, оновлені її змісту утверджується дослідницька парадигма, що спонукає до побудови змісту професійної підготовки на принципах науковості, проблематизації, інтегративності, індивідуалізації, диференціації, варіативності, прогностичності, цілісності.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість освітніх програм підготовки вчителів простежується через існування двох моделей реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи – супровідної (вивчаються всі блоки дисциплін) та послідовної (фахова підготовка здійснюється після вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням).

Аналіз освітніх планів професійної підготовки вчителів старшої школи показав, що в їх основу покладаються дисципліни психолого-педагогічного циклу, методика викладання профільних дисциплін і шкільна практика.

Змістовими особливостями освітніх планів і програм професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині є компетентнісно-орієнтованість, практико-орієнтованість, дослідницька спрямованість, модульність, варіативність, гнучкість, єдність теоретичного та практичного компонентів, спрямованість на самостійну роботу, міждисциплінарність, диверсифікація.

В процесі професійної підготовки вчителів старшої школи широко використовуються традиційні й інноваційні форми та методи навчання. Проте спостерігається тенденція до переходу від фронтальної і групової організації навчальної діяльності до індивідуально-групової із використанням інноваційних форм навчання (редуційовані лекції, холізм-лекції, слайд-лекції, семінари-резюме, рефлексивні семінари, тренінги) та сучасних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, моделювання педагогічної ситуації, мікрОВикладання, портфоліо, відеозапис, рольові й ділові ігри тощо).

Грунтова теоретична і практична підготовка майбутніх учителів гарантується завдяки використанню інноваційних технологій навчання – інтерактивних, проєктних, контекстних, особистісно орієнтованих,

дослідно-орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних тощо.

Вважаємо, що процесуальними особливостями професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині є диверсифікація, дослідницька спрямованість, інноваційність, інтерактивність, рефлексивність, широке застосування ІКТ.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині є педагогічна практика, передусім такі її види, як загальна, спеціальна й індивідуальна. Практична підготовка майбутніх педагогів заснована на партнерських засадах педагогічних ЗВО зі школами, в яких працюють акредитовані керівники педагогічної практики – вчителі-ментори (Orgoványi-Gajdos, & Zagyváné Szűcs, 2021).

Список використаних джерел:

- Годлевська, К. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Угорщині. Київ: ДКС центр.
- Orgoványi-Gajdos, J., & Zagyváné Szűcs, I. (2021). A tanárképzés fejlesztendő területei a képző intézmények szakmai együttműködésének fényében. Agria Média 2020 és ICI-16 Információ- és Oktatástechnológiai konferencia, 50–68. <https://doi.org/10.17048/AM.2020.50>
- ELKH. (2022). A közoktatás indikátorrendszere 2021. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont

Котун К.В.,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-3661-6689>

ФІНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Фінська національна система забезпечення якості вищої освіти складається з трьох учасників, а саме: заклади вищої освіти, Фінська рада з оцінювання вищої освіти (FINEEC) та Міністерство освіти та культури Фінляндії. Заклади вищої освіти несуть основну відповідальність за якість і розвиток освіти, наукової та іншої діяльності. У Законі про університети прикладних наук (932/2014) і Законі про університети (558/2009) визначаються обов'язки закладів вищої освіти щодо зовнішнього оцінювання та забезпечення якості: університети та університети прикладних наук повинні регулярно брати участь у зовнішніх оцінюваннях своєї діяльності та систем забезпечення якості. Університети та

університети прикладних наук повинні опублікувати результати організованих ними оцінювань.

Законодавство не визначає агентства, які мають право виконувати завдання зовнішнього оцінювання фінських ЗВО. Тобто ЗВО мають можливість обрати іншу агенцію для проведення зовнішнього оцінювання.

Проте до цього часу всі фінські заклади вищої освіти (крім одного другого циклу) брали участь у першому та другому циклі аудиту (або раунді) аудиту якості, проведеного FINEEC (і його попередником FINHEEC). Роль FINEEC полягає в допомозі закладам вищої освіти у розвитку вищої освіти та управління якістю шляхом проведення зовнішнього оцінювання. Основним зовнішнім механізмом забезпечення якості фінських закладів вищої освіти є аудити якості, які проводяться з 2005 року.

Оцінювання вчителя – це систематична оцінка продуктивності та/або кваліфікації вчителя у зв'язку з професійною роллю та певною конкретною та обґрунтованою інституційною метою, таке трактування у документах Об'єднаного комітету зі стандартів оцінювання освіти (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2009, p. 27).

Визначення оцінювання вчителя мають певні характеристики (Liu, 2011). По-перше, оцінювання вчителя – процес системний, тобто цілеспрямований, вимагає підготовки, є очікуваний продукт. По-друге, дані для оцінювання вчителів необхідно збирати та аналізувати за допомогою суворих методів, навіть якщо інструменти збору та тип зібраних даних можуть відрізнятися. Крім того, оцінка вчителів має бути спрямована на покращення особистого та професійного розвитку вчителів, надаючи їм розуміння того, як вони працюють на основі очікувань, і що потрібно зробити, щоб працювати краще.

Оцінювання вчителів — це подвійний процес, який спрямований на підвищення педагогічних навичок і досвіду вчителів та покращення рівня успішності учнів. Однак, як зазначається у звіті Національної асоціації освіти (The National Education Association, NEA, 2010) поточні системи оцінювання вчителів не можуть «поліпшити практику вчителя та сприяти зростанню та навчанню учнів», оскільки більшість систем, розроблених для оцінювання ефективності вчителів «в основному не змогли визначити потреби вчителів у професійному зростанні та не змогли забезпечити підтримку та можливості професійного навчання, необхідні для задоволення цих потреб». У звіті NEA також підкреслюється, що «головною метою оцінювання вчителів має бути зміцнення знань, навичок, схильностей і практики професійних педагогів у класі». Таким чином, існує заклик до постійного зосередження уваги на освіті та професійному зростанні вчителів, що прокладе шлях для вчителів, щоб краще піклуватися про свій професійний розвиток і розвивати критичні способи аналізу успішності у себе та своїх учнів.

Традиційно ефективність вчителів залежала від того, якою мірою результативність вчителів впливала на рівень успішності учнів. Однак,

хоча досягнення учнів є важливим аспектом освіти, вони не повинні розглядатися як такі, що відіграють ключову роль у дослідженні ефективності вчителя. Науковець Брукфілд подібним чином зауважив, що визначення якості викладання на основі відгуків учнів може послабити якість викладання, оскільки процес навчання завжди включає різні почуття, виклики, тривогу та розчарування, і часто вимагає від учнів відійти від своєї зони комфорту. Спираючись на свою попередню роботу, науковці стверджують, що існують певні характеристики, якими повинен володіти кожен ефективний вчитель, наприклад, допомагати учням визначити для себе бачення майбутнього та підтримувати їх у цьому, сприяти досягненню позитивних результатів у навчанні, розвивати позитивне ставлення та прагнути до соціальних бонусів, використання різноманітних ресурсів та співпраці з колегами. На додаток до таких характеристик, існують інші міркування, які можуть відігравати ключову роль в ефективності вчителя, до яких належать характеристики класу, такі як розмір класу, кількість учнів, технологічні можливості та характеристики учнів, такі як стать, вік та освітній і соціально-економічний фон.

Список використаних джерел:

National Education Association (2010). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs".
<http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) <https://karvi.fi/en/fineec/>

Секція 4. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Ігнатович О.М.,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу психології праці
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<http://orcid.org/0000-0002-0588-0620>

ВІДНОВЛЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У зв'язку з війною, розпочатою в лютому 2022 р. в Україні, її населення опинилося в ситуації реальної загрози життю людей. Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих під час виконання прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (2020-2022 рр., РК №0120U100227) було напрацьовано досвід з теорії і практики відновлення цілісності особистості вчителів та психологів закладів загальної середньої освіти.

Актуальність цього питання визначена численними запитами вчителів та психологів щодо відновлення цілісності особистості та здоров'я, а також необхідністю забезпечення їх оптимальної й продуктивної професійної діяльності не тільки в умовах реалізації концепції Нової української школи, а, водночас, в умовах пандемії та війни, коли вони стикаються із значними психофізичним та психоемоційним навантаженнями, складністю виконуваних функцій та поєднанням неоднакових за змістом дій в одній діяльності, швидким темпом діяльності, відповідальністю за себе та учнів. Одним з можливих шляхів відновлення цілісності особистості є метод позитивної психотерапії.

Дослідження проведене за рішенням засідання вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України на підставі укладених з керівниками та педагогічними працівниками експериментальних закладів освіти угод. У дослідженні брали участь педагогічні працівники: Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди» МОН України; гімназії-інтернату №13 м. Києва; Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти; Київського інституту бізнесу і технологій Вінницької філії; Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради; Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського МОН України; Управління освіти Святошинської районної в м. Києві державної адміністрації; Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка; Миколаївської спеціалізованої школи I-III ступенів мистецтв та прикладних ремесел «Академія дитячої творчості»; Спеціалізованого навчально – виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад «Лілея», м. Києва; Спеціалізованої школи I-III ступенів №125 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва. Дослідження включає опитування мешканців з окупованих територій України, тимчасово переміщених у Житомирську область у співпраці з психологами ДСНС та психотерапевтами державних медичних закладів України у лютому-травні 2022 р. з початку повномасштабного вторгнення Російської Федерації на територію України. У опитуванні було залучено 512 осіб віком 25-78 років, з них 212 педагогічних працівників, зокрема 8 директорів, 97 вчителів, 95 викладачів, 12 психологів.

За результатами дослідження було з'ясовано, що переважна частина досліджуваних мають недостатній рівень психологічної готовності до професійної діяльності та виявляють ознаки і симптоми порушення цілісності особистості такі, як: відсутність щастя, відчуття невдоволення та душевного дискомфорту (рис.1.).

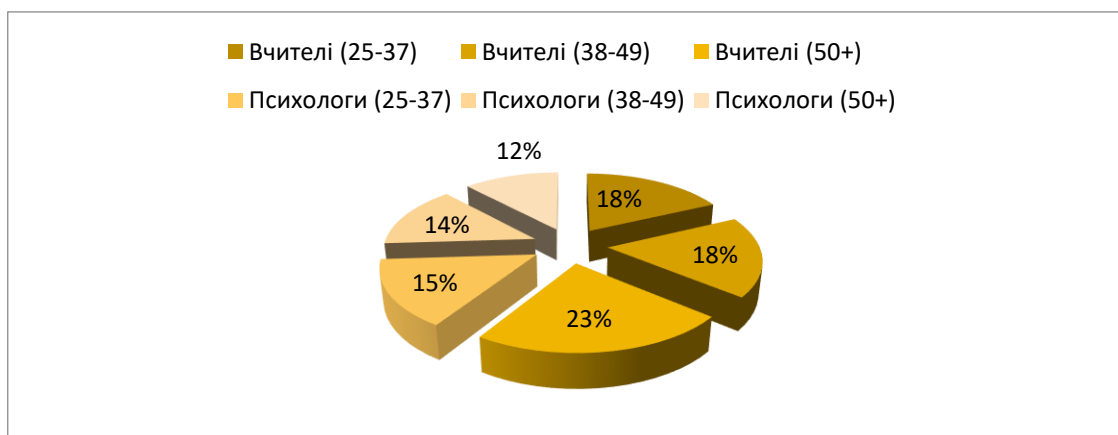


Рис.1. Розподіл у відсотках кількості педагогічних працівників з виявленими ознаками порушення цілісності особистості.

Цілісність особистості є своєрідним внутрішнім стрижнем і виявляється високим рівнем задоволеності життям та радістю існування. Як правило, з такою людиною легко спілкуватися, оскільки вона оптимістична і схильна до творчості та підтримки позитивних прагнень інших

людей. У той же час така людина охоче протидіє руйнівним діям з боку оточення (Overchuk et al, 2022). Внутрішньою ознакою втрати цілісності особистості є відсутність щастя, відчуття невдоволення та душевного дискомфорту. Якщо людина злиться, психічно невірноважена, намагається знецінити, принизити інших, то це може бути ознаками порушення цілісності її особистості (Sharrock, Begg, Mandinach, 2014).

З метою відновлення цілісності особистості та запобігання наслідків впливу воєнних подій на психологічну готовність педагогічних працівників до професійної діяльності з досліджуваними, у яких були виявлені ознаки та симптоми порушення цілісності особистості здійснювалася робота у методі позитивної психотерапії.

Позитивна психотерапія як метод відновлення цілісності особистості має психотерапевтичний, педагогічний, андрагогічний, соціальний, культурний ефекти та ґрунтується на принципах – надії, балансу (гармонізації) і консультування (Ханецька, 2015). Робота з відновлення цілісності особистості відповідно принципу надії передбачає фокусованість людини на тих ресурсах, що виявляються в симптомі або конфлікті. Така спрямованість допомагає людині відчувати свої здібності (кожна людина є здібною і відтак має шанс змінити існуючий стан речей на краще) та прийняти на себе відповідальність. Робота за принципом балансу – гармонізації залежить від розподілу енергії особистості за основними сферами життєдіяльності людини – тілесною, ментальною, соціально-комунікативною і духовною. До тілесної відносяться їжа, сон, секс, тілесні контакти, турбота про зовнішність, фізичні вправи, відчуття та тілесний комфорт. До ментальної – задоволення пізнавальної потреби і допитливості, професійні досягнення; до соціально-комунікативної – спілкування людини; до духовної – світоглядні і релігійні переживання, фантазії про майбутнє, надособистісні переживання і вчинки. Дисбаланс в тілесній сфері створює ризик соматичних і психосоматичних захворювань, в ментальній – агресивних дистресових реакцій і перфекціонізму, у комунікативній – відчуття самотності і депресії, а в духовній – відчуття тривоги і психотичних порушень. Робота з відновлення цілісності особистості за принципом консультування та самодопомоги полягає не лише у тому, щоб вирішити конкретну проблему людини, але й щоб навчити її вирішувати інші свої проблеми і ставитися до них як до можливостей подальшого розвитку. Для цього можна використовувати п'ятикрокову стратегію ПП, що включає послідовну реалізацію таких етапів, як: дистанціювання; інвентаризація; ситуативне підбадьорення; вербалізація; розширення цілей. На різних етапах роботи з відновлення цілісності особистості можна використовувати техніки: «Виявлення ресурсу», що допомагає людині відчувати ресурси і зрозуміти свої здібності; «Ревізія минулого», у якій увагу акцентується на тому, що з минулого було використане людиною як ресурс; «Визнання компетентності», яка сприяє виявленню здійснюваних рішень, знайдених самою людиною; «Шкала надії» як засіб ініціювання прогресу особистості; «Вироблення

продуктивних рішень», що використовується у ситуації відсутності прогресу особистості. Багатим арсеналом для мобілізації ресурсів щодо відновлення особистості є притчі і народна мудрість (Peseschkian, 2016).

Алгоритм роботи з людиною щодо відновлення цілісності її особистості складається з таких дій:

1. Знаходження ресурсів і розуміння власних здібностей. Для цього можна задавати питання, наприклад: «Що тобі дає ця ситуація», «Від чого вона тебе вберігає?», «Які ти бачиш у ній плюси?», «Чи може ця ситуація бути корисною для тебе?». У процесі відповідей на поставлені питання людина отримує можливість інакше подивитися на свою проблему, знайти сили та ресурси для її вирішення.

2. Розвиток надії і самодопомоги. Важливо аби людина вірила у те, що кожна від початку вона наділена здібностями, які допомагають їй вирішувати проблеми. Для відновлення цілісності необхідно виявити у собі ці здібності, розкрити їх, віднайти допоміжні ресурси, навчитися на них опиратися. Особистість є цілісною тоді, коли самостійно може справлятися із своїми труднощами: «Тобі потрібна рука допомоги? Подивися, у тебе є своїх дві».

3. Розуміння того, що за межами власної культури чинять по-іншому. Таке розуміння розширює можливості і здібності при вирішенні проблеми: «Якщо хочеш мати те, чого ніколи не мав, зроби те, чого ніколи не робив» (Peseschkian, 2016).

Сприяння відновленню цілісності особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що криються в осмисленні резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх здібностей в майбутньому. Засобами відновлення порушеного балансу в системі самосприйняття та ставлень особистості можуть бути методи позитивної психотерапії та коучингу, що дозволяють мобілізувати ресурси людини для прийняття позитивних рішень, формувати позитивний світогляд, сприяючи відновленню цілісності особистості.

Список використаних джерел:

- Victoria Overchuk, et al (2022). Personal factors of psychological well-being of an individual in conditions of socio-economic instability. *Journal of interdisciplinary research*. Special issue no.: 12/02/XXXI. Vol. 12. Issue 2. 167-172. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120231/papers/A_29.pdf
- Ханецька, Н.В. (2015). Позитивна психотерапія: теоретико-практичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Хмельницький: ХНУ.
- Peseschkian, Nossrat. (2016). Positive Psychotherapy of Everyday Life. Author House UK.
- Peseschkian, Nossrat. (2016). Positive family therapy (Positive Psychotherapy) Author House UK.

Sharrock, J., Begg, A., Mandinach, E. (2014). Professional and Personal Integrity. In: Rodrigues, S. (eds) Handbook for Teacher Educators. Rotterdam: Sense Publishers. 67-77. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-695-0_5

Bleszyński Jacek

*profesor, Uniwersytet Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie (Polska);
ORCID 0000-0002-9490-2640*

Orłowska Małgorzata

*profesor, Akademia WSB w
Dąbrowie Górniczej (Polska);
ORCID 0000-0002-6387-1124*

CZAS WOLNY, JAKO ELEMENT TERAPII OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W SYTUACJI ZAGROŻENIA

Czas wolny jest jednym z trzech czasów społecznych, obok czasu pracy i obowiązków oraz zaspakajania potrzeb biologicznych. Jedynie w sferze czasu wolnego możemy dokonywać wyborów zgodnie z własnymi potrzebami i zainteresowaniami. Nie ulegamy presji i obowiązkowi. Wśród wielu definicji czasu wolnego w naszych rozważaniach będziemy odwoływali się do jego określenia zaproponowanego przez polską uczoną, pedagog – Marię Czerepaniak – Walczak (2007, s. 236). Jej zdaniem „czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości podkreślić, że brak któregoś z elementów członu definiującego sprawia, że czas człowieka jest wypełniony obowiązkami albo jest źródłem doświadczenia przymusu, zniewolenia, deprywacji. Dodać należy również, że czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzeniem siebie jako jednostki prywatnej, a jednocześnie daje szansę uczestnictwa w sferze publicznej (obywatelskiej, kulturze masowej, religijnej itp.)”. W tej definicji zawarto wszystkie elementy niezbędne do jego określenia, a jednocześnie autorka wskazuje na jego istotną rolę w życiu społecznym i życiu człowieka. W pierwszej kolejności określa się go jako niezbędny warunek podmiotowego życia każdego człowieka. Jest to jedno z istotniejszych założeń każdego działań wychowawczych. Dobrostan, jaki w tym czasie dotyka człowieka jest istotny, bowiem jego brak może świadczyć o przymusie, zniewoleniu czy deprywacji potrzeb. Przesłanka ta jest istotna zwłaszcza w procesie wychowawczym osób z niepełnosprawnością. Wszak chodzi nam o przygotowanie wychowanka do optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Tutaj też istotne staje się odwołanie do czasu wolnego, gdyż jest on tkanką nie tylko życia osobistego, potwierdzeniem siebie jako jednostki prywatnej, ale jednocześnie daje szansę

uczestnictwa w sferze publicznej. Sprzyja więc partycypacji społecznej jednostki (szerzej: Orłowska, Bleszyński 2018 oraz Orłowska, Bleszyński, 2016a).

Nasze badania wskazują, iż można określić preferencje wybieranych form spędzania czasu wolnego, określanych w ujęciu dualistycznym – między uspołecznieniem a indywidualizacją oraz jakością życia i dobrostanem katalogu uwarunkowań:

1) dotyczy wszystkich etapów życia, uzyskujemy je przez wsparcie, zachętę;

2) powinny być one jednoznacznie ukierunkowane w stosunku do rodzaju usługi czy wsparcia w konkretnym miejscu, kulturze i czasie;

3) osoby zaangażowane w udzielanie usług i wsparcia otrzymują wzmocnienia i opiekę;

4) prowadzone działania powinny obejmować szersze środowisko społeczne (przyjaciele, rodzina) z umożliwieniem głębszych relacji interpersonalnych;

5) ukierunkowanie na samostanowienie i kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji;

6) przygotowywanie do podejmowania pracy, z jakiej podopieczny będzie czerpał satysfakcję;

7) umożliwienie korzystania z tych samych praw, poszanowanie ich godności i prywatności, podobnie jak osoby pełnosprawne;

8) informowanie o możliwościach i zagrożeniach związanych z dokonywanymi wyborami oraz możliwość podejmowania ryzyka związanego z wybranymi przez siebie decyzjami;

9) otrzymują wsparcie, aby żyć w zdrowym i bezpiecznym środowisku.

Należy podkreślić, iż dokonują się znaczące zmiany w postrzeganiu i organizowaniu czasu wolnego przez osoby niepełnosprawne. Ulegają one przemianom w związku ze zmianami kulturowymi, ekonomicznymi, co w sposób szczególny jest widoczne wśród młodego pokolenia – zmiany te są również podejmowane przez starsze pokolenia. To odwracanie tendencji przekazu pokoleniowego w kierunku odwrotnym, upodabniania starszego pokolenia do młodszego. Możemy stwierdzić, że formy spędzania czasu wolnego jest typowe dla młodego pokolenia z różnymi typami niepełnosprawności (np. Orłowska, Bleszyński, 2014; Orłowska, Bleszyński, 2016b; Orłowska, Bleszyński, 2017) i dotyczą:

- preferowania zarówno aktywnych formy odpoczynku, kontaktów koleżeńskich (głównie rówieśniczych, z młodszymi), jak i biernych – samotne spędzenie czasu, co wskazuje na trudności w nawiązywaniu kontaktów pozapokoleniowych, wynikających z innego sposobu kontaktów oraz preferowania sposobu spędzania czasu wolnego;

- preferowania głównie bezkosztowych form spędzania czasu organizowanych zespołowo (spotkania, sklepy, dyskoteka, sport itp.) – co ma swoje odzwierciedlenie w podawanych propozycjach;

- wskazania przez osoby badane, że są głównie włączani do aktywności niż je organizują, z preferowaniem grupy rówieśniczej (mniejsze zainteresowanie propozycjami osób starszych);
- wskazywania przez badanych, że dysponują więcej niż czterema godzinami, jakie mogą przeznaczyć na własne zainteresowania, co należy uznać za duży przedział po odliczeniu czasu potrzebnego na sen i obowiązki (w tym szkolne i pozaszkolne).

Bibliografia:

- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Od próżniaczeia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego, w: E. Marynowicz-Hetka (red.). *Pedagogika społeczna, podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Orłowska, M., Bleszyński, J.J. (2018). Czas wolny w służbie niepełnosprawnych. Wybrane problemy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Orłowska, M., Bleszyński, J.J. (2014). Jakość życia dzieci autystycznych, „Pedagogika Rodziny”, nr 4 (3), s. 133–147.
- Orłowska, M., Bleszyński, J.J. (2016a). Czas wolny jako środowisko życia. *Perspektywa pedagogiczna*. Wybrane problemy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Orłowska, M., Bleszyński, J.J. (2016b). Internet i komputer w całościowej edukacji osób niepełnosprawnych w Polsce, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 4(34), s. 65–76.
- Orłowska, M., Bleszyński, J.J. (2017). Measures of social engagement of civilization in the perspective of use of ict by people with disabilities. *European Journal of Special Education Research*, vol. 2, no. 1, s. 14-21, ISSN: 2501 – 2428 ISSN-L: 2501–2428.

Помиткін Е.О.,
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу психології праці
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0001-8416-7067>

Федорець А.С.,
аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Щастя та добробут дитини є вищою цінністю цивілізованої держави. З початком воєнної інтервенції на території України діти опинилися під загрозою як фізичного, так і психологічного терору. Базові потреби в безпеці, якісній їжі, відпочинку, вільному просторі, можливостях розвитку – для багатьох з них стали недосяжними. Як наслідок, емоції та переживання дітей значно змінилися, що позначилося на їх здоров'ї та особливостях розвитку.

У демографічному плані можемо розподілити дітей на декілька категорій: 1) ті, хто виїхали за кордон; 2) внутрішньо переміщені особи; 3) ті, хто не виїжджав та не зазнав всіх жахів війни; 4) ті, хто не виїжджав та зазнав жахів війни (перебував під окупацією, зазнав артилерійських обстрілів, втратив рідних тощо). Всі ці категорії дітей переживають різні емоційні стани, які мають стати предметом психологічного дослідження та подальшої корекції.

Мета – висвітлити особливості емоційних станів дітей в Україні та за кордоном як предмет психологічної корекції під час війни.

Емоції відіграють значну роль у навчанні та спілкуванні дітей. Дитячі емоційні реакції під час війни можуть бути дуже різноманітними й непередбачуваними. Їх доцільно розглядати як нормальну психологічну реакцію в умовах ненормальної ситуації.

Особливий вплив військові події мають на особистість дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, яка тільки формується. Внаслідок появи опосередкованості емоцій, вони стають більш узагальненими, усвідомленими. Дитина виявляє здатність стримувати небажані емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки. Стримування дитиною емоцій набуває характеру їх інтеріоризації, тобто згортання зовнішніх проявів.

Переживання війни справляє як загальнотиповий, такі індивідуально-психологічний вплив на особистість. У загальному виділяють наступні типи реакцій на екстремальні ситуації:

1. Непатологічні (нормальні) реакції, що проявляються в значному психічному і фізичному напруженні, а симптоматично у треморі, пітливості, нудоті, частому сечовиділенні, тахікардії, при збереженні здатності до критичної оцінки ситуації і доцільних дій.

2. Невротичні реакції, що, зазвичай, супроводжуються астеною, депресією, істеричними та панічними реакціями, зниженням критичності і здатності до цілеспрямованої діяльності.

3. Психопатичні реакції гіпер- або гіпоактивності, що виявляються у таких фізіологічних реакціях, як блювання, параліч, перверзії із втратою критичності і можливості до цілеспрямованої діяльності.

4. Гострі або хронічні реактивні психози, афективно-шоківі стани, що супроводжуються розладами свідомості, внаслідок чого потерпілі становлять загрозу для себе і оточуючих.

5. Віддалені (посттравматичні) розлади, що супроводжуються зниженням загальної активності адаптивних можливостей людини, нав'язливими станами.

При психічних розладах, віддалених у часі від екстремальної ситуації, яка їх викликала, найчастіше спостерігаються:

- нав'язливі пригадування найбільш неприємних епізодів, які супроводжувались почуттями пригніченості, страху, соматичними розладами;

- стан відчуження, почуття провини, втрата звичайних інтересів;

- нічні кошмари пов'язані з подією;

- підвищена збудливість, дратівливість, яка може призвести до емоційного вибуху.

Для виявлення особливостей емоційних станів дітей ми провели дослідження на базі дітей Центру розвитку дитини China Hill Kids та Мовної школи China Hill Club. Вік дітей, які приймали участь в дослідженні, становив від 4-х до 9 років. У співбесідах з дітьми та їх батьками виявлялися типові емоційні стани дітей, які перебували в різних демографічних умовах.

1. Діти, які виїхали за кордон: активність, байдужість, безпорадність, вдячність, відвага, втома, гнів, довіра, злість, настороженість, невпевненість, неухважність, образа, патріотизм, пригніченість, розгубленість, роздратування, страх, тривога, туга.

2. Внутрішньо переміщені діти: апатія, безпорадність, вдячність, відвага, втома, гнів, довіра, злість, настороженість, невпевненість, неухважність, образа, патріотизм, пригніченість, розгубленість, роздратування, страх, тривога, туга.

3. Діти, які не виїжджали й не зазнали жахів війни: безтурботність, активність, бадьорість, байдужість, відвага, врівноваженість, доброзичливість, настороженість, патріотизм, страх, тривога.

4. Діти, які не виїжджали, однак зазнали жахів війни (перебували під окупацією, зазнали артилерійських обстрілів, втратив рідних тощо): апатія, беззахисність, безпорадність, відвага, відстороненість, втома,

героїзм, гнів, злість, настороженість, невпевненість, ненависть, неухважність, образа, страх, патріотизм, підозрілість, пригніченість, розгубленість, роздратування, тривога.

Загалом хлопці більш зазнали впливу посттравматичних переживань. У них частіше спостерігалася вибухова реакція та агресивність, порушення пам'яті і концентрації уваги, а також приступи некерованої люті. Всім дітям характерна відкрита або прихована тривожність.

Отже, виявлені особливості переживань мають бути враховані у процесі психологічної корекції емоційних станів дітей під час війни. Зокрема, карта емоційного реагування дитини має стати для практичного психолога основою у процесі підбору методів і підходів для ефективної психологічної допомоги.

Список використаних джерел:

- Маслоу, А. (1994). Самоактуалізація особистості та освіта. Київ – Донецьк.
- Помиткін, Е., & Бегаль, Ю. (2023). Подолання стресових станів особистості з використанням віртуального помічника. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць*. Л.В. Помиткіна, Л.В., Хохліна, О.П., Яковицька, Л.С. (Ред.). К. : МБЦ «Медінформ», 13-17.
- Pomytkin, E.O., Pomytkina, L.V., & Ivanova, O.V. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new ukrainian school teachers during the Covid-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80 (6), 267-280. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>
- Романовська, Д.Д., & Ілащук, О.В. (2012). Психологічні стратегії формування позитивного мікроклімату в навчальному закладі: методичний посібник. Чернівці.
- Ігнатович, О.М., Помиткін, Е.О., Рибалка, В.В., Павлик, Н.В., Становських, З.Л., Іванова, О.В., Радзімовська О.В., Заєць, І.В., Шевенко, А.М., & Татаурова-Осика, Г.П. (2022). Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи: аналітичні матеріали / [за ред. Н.В. Павлик. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733432/1/>
- Романовська, Д. (2012). Формування позитивного психологічного мікроклімату класних та педагогічних колективів. *Психологічні рекомендації. Психолог*, 21 (501), 19-23.

Засць І.В.,
*кандидат психологічних наук,
науковий співробітник відділу психології праці
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-6259-5519>*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІАГНОСТИКИ В УМОВАХ СВІТОВИХ ЗМІН

Актуальність дослідження особливостей професійної діагностики в умовах світових змін зумовлена впровадженням інноваційних цифрових технологій та технологічної інфраструктури у життя людей, що прискорило трансформацію освітніх процесів, комунікацій, управління персоналом тощо. Зараз в Україні активно почали говорити про створення роботів та автоматизацію повсякденних фізичних дій людини. В наш час вже чимало спеціальностей можна замінити новими технологіями.

Слід зазначити, що з розвитком технологій ринок праці суттєво змінюється. Роботи і комп'ютери вже зараз виконують деякі завдання краще за людей, і їх роль у повсякденному житті буде тільки зростати. За прогнозом учених Оксфордського університету, майже половина робочих місць у Сполучених Штатах буде замінена комп'ютерами вже в найближчі 10-20 років. Світовий ринок технологій продовжує розвиватися та зростати вражаючими темпами. Дослідницька компанія «Gartner» зазначає, що у 2022 р. витрати на ІТ становили \$4,5 трлн., що на 5,5% більше, ніж у 2021 р.

Важливо відзначити, що ці фактори та тенденції впливають на професійну орієнтацію та професійну діагностику як важливу її складову. В сучасній професійній діагностиці доцільно приділяти увагу дослідженням оцінки цілісної індивідуальності, компоненти якої взаємодоповнюють і компенсують один одного, знаходяться в складній взаємодії і саморозвитку. Також, у даному процесі, необхідно усвідомлювати зміни вимог до професійно важливих якостей працівників. Сьогодні набувають особливого значення методики діагностики особистісних рис, пов'язаних з успішністю професійних видів діяльності. Необхідно сказати, що актуальним аспектом сучасної професійної діагностики є розробка методик з урахуванням світових змін та сучасних тенденцій на ринку праці.

Зауважимо, що вже зараз ми повинні розуміти втрачання актуальності вибору однієї професії на все життя. Світ постійно змінюється і буде змінюватися, а людям доведеться підлаштовуватися під ці зміни. Вміння постійно вчитися – вже зараз є надзвичайно актуальним. Так само як і навички поєднувати, креативити, удосконалювати принципи своєї роботи тощо. Тому рекомендувати за результатами професійної діагностики одну єдину професію як мінімум некоректно. Доцільно, на наш

погляд, представити особистості комплексний та структурний варіант рекомендованих професійних сфер та професій, що може складатися з основних професійних сфер та професій, альтернативних варіантів та актуальних професій майбутнього. Важливо зазначити, що цей комплексний варіант, буде актуальним і при зміні професійної діяльності особистості.

Також необхідно сказати, що види праці, які потребують рутинних, одноманітних дій, поступово передаються автоматичним системам. А все більше професій вимагають від працівників добре розвинутих інтелектуальних та творчих здібностей. Багато дослідників та футурологів вважають, що саме творчі професії будуть найпопулярнішими та найактуальнішими в майбутньому. Також вони зазначають, що саме креативні інсайти стануть основою для поліпшення нового світу. Буде чимало способів втілити в життя ідею, і будуть цінними унікальні ідеї, які допоможуть світу стати ще більш комфортним, безпечним та щасливим.

На нашу думку доцільно розглянути якості навички та компетенції, що вже сьогодні стають актуальними та будуть такими у майбутньому. Зазначимо, що вже зараз в багатьох країнах цифрові навички та програмування впроваджуються в освітню програму з раннього віку, навіть в дошкільних установах. На додаток до цифрових та технічних навичок, пов'язаних з розвитком сучасних технологій, надзвичайно важливими стануть *soft skills*. Це саме те, в чому роботи не можуть замінити людей. Кілька років тому Всесвітній економічний форум визначив список цих навичок і зазначив, що вони будуть мати вирішальне значення на ринку праці в найближчі роки. До них відносяться: комплексне вирішення проблем, критичне мислення, творчість, управління людьми, співробітництво, емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, вміння приймати рішення та вести переговори. Також згідно прогнозів науковців вже через 15-20 років і в Україні, і в світі будуть затребувані зовсім нові спеціалісти, які не лише розбиратимуться у своїй галузі, а й матимуть крос-галузову спеціалізацію. Тобто спеціаліст повинен буде мати набір навичок та знань, що дадуть можливість знайти роботу на перетині галузей. Тому якщо у майбутнього абітурієнта є кілька талантів, важливо подумати про те, чи зможе дитина стати крос-галузевим спеціалістом. Доцільно відмітити в цьому контексті ще такі навички як системне мислення (вміння самостійно визначати складні задачі та вирішувати їх); мультимовність (володіння кількома іноземними мовами); вміння керувати проектами і процесами, ставити задачі собі самостійно, без вказівок від вищого керівництва; стресостійкість, або вміння працювати у режимі швидкої зміни умов задач, уміння швидко приймати рішення, керувати та розподіляти свій час та ресурси; креатив та естетичний смак, розуміння сучасних трендів та їх тонке відчуття тощо. Зауважимо, що спеціалісту який займається професійною діагностикою доцільно розбиратися у вищезазначених сучасних тенденціях та використовувати їх у своїй роботі.

В сучасній професійній діагностиці важливе місце посідають актуальні, в наш час, професійні сфери та професії майбутнього. Зазначимо деякі такі сфери: ІТ-сфера – одна з найбільш затребуваних сфер вже зараз. Сектор інформаційних технологій стає, як ніколи, важливим. Адже абсолютно всі професії будуть стикатися з ним. Деякі процеси будуть автоматизовані за допомогою програм, деякі професії без них зовсім не зможуть існувати. Навіть медицина і навчання стають автоматизованими, і їм необхідна підтримка айти-фахівців. Сфера

Ш
т
у
ч
н
о
г
о

і
н
т
е
л
е
к
т
у
.

Сутність штучного інтелекту полягає в науковому аналізі та автоматизації інтелектуальних функцій, властивих людині. Вивчення ШІ дозволило створити системи, які здатні не просто запам'ятовувати, але й аналізувати і використовувати в подальшому знання експертів. У дану сферу входять Machine learning і Data science. Машинне навчання є одним з розділів ШІ, – алгоритми, на підставі яких комп'ютер здатний робити висновки, не

Також слід зазначити, що за результатами аналізу актуальних публікацій на тему професій для відновлення України, можна виділити такі пріоритетні сфери: безпека та оборонна промисловість, медичні послуги та охорона здоров'я, будівництво, архітектура та інфраструктура, агропромисловість та сільське господарство, ІТ та цифрові технології, енергетика, соціальні послуги та психологічна підтримка, роздрібна торгівля, транспорт та логістика, освіта та наука. Фахівцям, що займаються професійною діагностикою необхідно враховувати дані аспекти.

Експерти, пропонує, і стає безмежною й невизначеною, аби вони могли долати некрополізм і в якому спомину і в дійсності знайти своє місце в медичній провідній на ринку праці у сфері бізнесу. Біо-технології – одні з тих, що вирішувати проблеми людства за допомогою живих систем. Наприклад, створювати нові джерела енергії, матеріали і гени. Сфера робототехніки. Необхідно сказати, що люди все активніше передають важку, небезпечну, монотонну і надточну роботу машинам. Але просування глобальної

технологій, глобальна цифрова трансформація, автоматизація багатьох галузей, розвиток штучного інтелекту, машинного навчання, робототехніки, програмування, аналітики даних, кібербезпеки, біотехнологій тощо.

Список використаних джерел:

- Заєць, І.В., & Шевенко, А.М. (2022). Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності: метод. реком. Київ, 6-15.
- World Economic Forum. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.
- McKinsey & Company. A Future That Works: Automation, Employment, and Productivity.
- Crimson Education. Top 10 Jobs in 2030: Skills You Need Now to Land the Jobs of the Future.

Павлик Н.В.,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу психології праці Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>

Овсієнко С. В.
практичний психолог вищої категорії,
психолог-методист СНВК «Лілея» м. Києва
<https://orcid.org/0009-0005-1909-2640>

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО ЧАСУ

Проблема збереження й гармонізації психологічного здоров'я вчителя в умовах сучасних викликів виявляється надзвичайно актуальною. Сучасному вчителю важливо розуміти свій внутрішній світ й бути в ресурсі, особливо тепер, коли всі учасники освітнього процесу (учні, вчителі, батьки) травмовані війною і продовжують працювати у психотравмуючих умовах.

Підвищена тривожність, емоційна невідношеність, роздратованість, панічні атаки, втрата самовладання, агресивність, депресія, відчуття спустошеності життя – усе це є наслідками впливу психотравмуючих чинників війни, що являють собою дисгармоній

психологічного здоров'я й постають причинами психологічних проблем наших співвітчизників.

Протягом 2022 р. в рамках наукового співробітництва відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України зі Спеціалізованим навчально-виховним комплексом «Лілея» м. Києва було проведено серію цікавих психологічних тренінгів за авторською методикою Н.В. Павлик, спрямованих на гармонізацію психологічного здоров'я педагогічного персоналу навчального закладу.

Проведенню тренінгів передувала психодіагностика стану психологічного здоров'я педагогічних працівників СНВК «Лілея» та їх психологічної готовності до творчої професійної діяльності.

Психологічні тенденції, які були виявлені за результатами психодіагностики, висвітлено на науково-практичній конференції «Психологічне здоров'я педагога як основа психологічної готовності до професійної діяльності», яка була проведена у СНВК «Лілея». Наукові співробітники у цікавій для педагогічних працівників формі розповіли про те, що за результатами наукового дослідження встановлено психологічну закономірність: чим краще психологічне здоров'я вчителя, тим більш виражена в нього психологічна готовність до педагогічної творчості; а чим гірше стан психологічного здоров'я педагога, тим менш він здатний до професійної творчості.

Перебуваючи у гармонійному психологічному стані, вчитель здатний творчо працювати, щиро спілкуватися з учнями й колегами. Але досягти внутрішньої гармонії не просто, особливо сьогодні. Нам не вистачає спокою, внутрішнього умиротворення, певності у завтрашньому дні, емоційного та фізичного комфорту. Тож, гармонізація психологічного здоров'я є чинником не тільки особистісного, але й професійного розвитку педагогічних працівників.

Педагогічний склад, включаючи керівника навчального закладу Т.М. Толмачову, жваво й позитивно відгукнувся на психологічні заходи, що були запропоновані відділом психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Протягом року з педагогічними працівниками СНВК «Лілея» було проведено практично-тренінгову програму «Гармонізація психологічного здоров'я педагога», розроблену Н.В. Павлик, яка містить міні-лекції, практичні вправи, диспути, рольові ігри (Павлик, 2022).

Метою програми є:

- збереження психічного здоров'я в учасників педагогічного процесу, особливо під час війни,
- допомога вчителям у формуванні позитивного ставлення до світу, налаштування на емоційний позитив,
- навчання технікам релаксації, рефлексії своїх фізичних і психічних станів, думок, почуттів,

- здобуття практичних навичок самозаспокоєння й гармонійної поведінки,
- оволодіння прийомами розвитку духовно-смислової саморегуляції – здатності управляти своїми емоціями й діями, керуючись принципами: помірності, доцільності, збереження балансу, взаємоповаги.

Гармонізація психологічного здоров'я вимагає не тільки внутрішньої роботи над собою, але й певних психологічних знань і навичок самовиховання, які необхідні в житті кожної людини. Саме тому в СНВК «Лілея» систематично кожного місяця проводяться психологічні тренінги. Особлива роль у проведенні психологічних тренінгів належить практичному психологу СНВК «Лілея», яка відповідно до кожного заняття творчо розробила яскраві презентації (Павлик, Овсієнко). Психологічна атмосфера під час тренінгів є дуже позитивною, творчою. Духовно-спрямовані роздуми та обговорення, цікаві рольові ігри спонукали вчителів до пошуків способів заспокоєння, усвідомлення та гармонізації свого психічного стану й міжособистісних взаємин.

В результаті проходження програми гармонізації психологічного здоров'я у вчителів зросли показники таких якостей як рефлексивність, оптимізм, стресостійкість, креативність, покращився настрій.

Сьогодні педагоги використовують психологічні практики для самозаспокоєння, емоційної стабілізації та розслаблення м'язів. Досвід тренінгів допомагає педагогам долати травми війни, мобілізувати сили для роботи. Здобуті психологічні знання й навички допомагають вчителям у нелегкий воєнний час самотійно відновлюватись після стресу, зберігати працездатність, працювати з дітьми в укритті під час повітряних тривог, наповнювати емоційним позитивом учнів та колег. Психологічні практики допомагають усвідомленню, що всі ми разом. Це відчуття підтримки і єдності.

Сьогодні вже більш ніж рік педагогічні працівники продовжують навчатися методам гармонізації психологічного здоров'я й допомагати собі і тим, хто поруч. Вони наголошують, що досвід роботи в тренінгу, отримані знання та навички допомагають шукати ресурси, краще справлятися з емоційними переживаннями, відроджуватись, набувати стійкості й супроводжувати учнів в мінливому та тривожному сьогоденні, говорити про почуття і переживання, підтримувати, співчувати, надихати.

Тож, наукові розробки вчених-психологів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України успішно впроваджено в роботу навчальної установи й дало позитивний ефект гармонізації психологічного здоров'я педагогічних працівників.

Список використаних джерел:

Павлик, Н.В. (2022). Розвивальна програма для дорослих: «Гармонізація психологічного здоров'я особистості»: практ. посіб. Київ: ФОП Паливода А.В.

- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022а). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Психотренінг «Психологічне здоров'я як передумова конструктивного особистісного та професійного розвитку педагога». URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734358/1/Психологічне%20здоров%27я%201.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022b). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Критерії, закономірності та шляхи гармонізації психологічного здоров'я особистості. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734360/1/Психологічне%20здоров%27я%202.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022с). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Гармонізація духовно – смислового компоненту психологічного здоров'я. Моральне самоусвідомлення. Розвиток відповідальності. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734362/1/Психологічне%20здоров%27я%203.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022d). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Гармонізація духовно – смислового компоненту психологічного здоров'я. Актуалізація духовного потенціалу, тренінг оптимізму, творча самореалізація. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734363/1/Психологічне%20здоров%27я%204.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022е). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Гармонізація соціального компоненту психологічного здоров'я. Подолання егоїзму і розвиток моральних ставлень особистості – основа гармонійних стосунків. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734364/1/Психологічне%20здоров%27я%205.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022f). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Гармонізація соціального компоненту психологічного здоров'я. Тактовність і здатність тримати психологічні кордони. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734365/1/Психологічне%20здоров%27я%206.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022g). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи. Гармонізація психічного компоненту психологічного здоров'я: Розвиток позитивного мислення, саногенних почуттів. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/734366/1/Психологічне%20здоров%27я%207.pdf>

- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022h). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Гармонізація психічного компоненту психологічного здоров'я. Розвиток волі, самоконтролю, стресостійкості. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734368/1/Психологічне%20здоров%27я%208.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022i). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи. Гармонізація психосоматичного компоненту психологічного здоров'я: Гарний настрій, енергійність, конструктивна активність - показники психосоматичного здоров'я. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734369/1/Психологічне%20здоров%27я%209.pdf>
- Павлик, Н.В., &Овсієнко, С.В. (2022j). Презентація програми гармонізації психологічного здоров'я педагогів Нової української школи: Уроки мудрості, систематизація отриманих знань, рефлексія отриманого досвіду гармонізації власного психологічного здоров'я. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734370/1/Психологічне%20здоров%27я%2010.pdf>

Піонтковський-Вихватень Б.О.,
кандидат педагогічних наук,
психолог Навчально-наукового
інституту розвитку освіти НАУ,
центру допрофесійної підготовки та
обдарованої учнівської молоді НАУ
<https://orcid.org/0000-0002-4379-2082>

РОЛЬ СВІДОМОСТІ ЯК ФАКТОРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Свідомість – вищий рівень психічного відображення та саморегуляції, властивий лише людині як суспільно-історичній істоті. Емпірично свідомість постає як мінлива сукупність чуттєвих і розумових образів, що безпосередньо постають перед суб'єктом у його «внутрішньому досвіді» і передбачають його практичну діяльність. Свідомість вивчається низкою наук – філософією (основне питання філософії – питання ставлення свідомості до буття), логікою, лінгвістикою, нейрофізіологією, антропологією, соціологією, етнографією та ін.

Психологія вивчає походження, структуру та функціонування свідомості індивіда. Свідомість характеризується: активністю; інтенціональністю (спрямованістю на предмет: свідомість – завжди свідомість чогось); здатністю до рефлексії, самоспостереження (усвідомлення самої свідомості), мотиваційно-ціннісним характером;

різним ступенем (рівнями) ясності. Свідомість будь-якого індивіда унікальна, але не довільна – вона обумовлюється зовнішніми стосовно свідомості та незалежними від нього чинниками (передусім, структурами тієї соціальної системи, у якій існує індивід).

Вивчення свідомості стикається з двома основними труднощами. По-перше, всі психологічні явища постають перед індивідом тією мірою, якою вони усвідомлюються (зокрема несвідоме, яке усвідомлюється або внаслідок спеціальної процедури «доведення до свідомості», чи опосередковано – як викривлення свідомості).

За даними самоспостереження, свідомість позбавлена власної психологічної специфіки – її єдина ознака у тому, що завдяки свідомості перед індивідом постають (з тим чи іншим рівнем ясності) різні явища, які складають зміст конкретних психологічних функцій. Тому, свідомість або розглядалося як загальна «безякісна» умова існування психіки і позначається, по суті, метафорично («світло свідомості», «поле свідомості», «Свідомість – загальний господар психічних функцій»), або так само неправомірно ототожнюється з будь-якою психічною функцією (найчастіше з увагою чи мисленням). У першому випадку про конкретне (у тому числі експериментальне) вивчення свідомості взагалі не може бути й мови, у другому – це питання піднімалося вивченням відповідної функції. Все це породжувало думку, що свідомість для наукової психології взагалі фікція.

Друга складність впливає з першої: свідомість (як і окремі психічні функції) не локалізуються у зовнішньому просторі, але на відміну від психічних функцій свідомість (через її «безякісність») не вдається «розчленувати» і в часі. Дослідники не змогли виявити характеристик свідомості, якими її можна було б вивчати відомими психології методами (наприклад, вимірювати у певних одиницях часу, порівнювати свідомість за певні відрізки часу).

Протягом століть проблема свідомості є ареною гострої ідейно-теоретичної боротьби, в якій природничо-науковий підхід протистоїть релігійно-ідеалістичним концепціям. Структури свідомості індивіда формуються у ранньому онтогенезі завдяки присвоєнню дитиною структур такої діяльності, як спілкування з дорослим. Принципова можливість такого присвоєння формується з урахуванням філогенетичного (історичного) розвитку.

Предметна діяльність та її атрибут – спілкування мають такі основні властивості, які відбиті у її структурі: соціальним походженням і будовою (це виявляється у її соціальній регламентації, а також у опосередкованості знаряддями і знаками); розділеністю між двома суб'єктами; спрямованістю на об'єкт. Структура спільної діяльності породжує структуру свідомості, визначаючи відповідно такі основні властивості: соціальний характер (включаючи опосередкованість знаковими, зокрема вербальними і символічними структурами); здатність до рефлексії та внутрішній діалог; предметність.

Таким чином, саме свідомості припадає головна роль у психологічній готовності індивіда до професійної діяльності. Сучасна освіта набула більш ізольований характер відокремившись від учнів технічними засобами, зосередивши увагу саме на ролі свідомості як фактора психологічної готовності до професійної діяльності. Якщо дитина не усвідомить значення самоосвіти, то перспектива її професійної діяльності матиме певні труднощі та труднощі.

Радзімовська О.В.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу психології праці
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-0728-2090>

АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО І КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Другий рік триває активна фаза війни, розв'язана росією в нашій країні. Багато дітей вимушені були покинути свої домівки разом із членами своєї родини, рятуючись від смерті. Вони мушили адаптуватися до нових умов життя в інших регіонах України чи країнах світу.

У представлених тезах наводимо результати опитування, проведеного серед українців – вимушених переселенців, що тимчасово проживали після 24 лютого 2022 р. в землі Саар (Німеччина).

Автором була розроблена анкета, спрямована на виявлення рівня адаптації українських школярів до освітнього і культурного середовища у даній федеративній країні. Дане опитування було початкове, коротке та здійснювалося з респондентами (батьками та їх дітьми) за подібними анкетами, щоб мати можливість порівняти їх погляди на наявну ситуацію. Опитування здійснювалося з використанням друкованих бланків та поглиблювалося, уточнювалося в процесі спілкування з учасниками клубу «Психологічної допомоги та самопомоги». Опитувальники мали 12 та 14 питань.

Перше питання дозволило визначити дату приїзду сімей до Німеччини, виявити склад сім'ї та особливості проживання родин. Сім'ї прибули до в період з березня по липень 2022 року з різних територій України, зокрема з Маріуполя, Рубіжного, Кривого Рогу, Каланчака, Одеси тощо. Кількість дітей в родині відрізняється: 33,3% мають по троє дітей, 50% – по двоє дітей та 16,7% – одну дитину.

На момент опитування 42,8% родини проживали у тимчасових приміщеннях, наданих соціальними службами. До категорії «інше» було респондентами було вписано схожі варіанти: у будинку, оренду якого сплачує Jobcenter; знімаємо, приміщення, надане міграційною службою –

57,2%. Серед опитаних не було людей, які проживали у близьких та знайомих.

На нашу думку, однією з умов успішної та швидкої адаптації для життя в іншій країні, є рівень володіння державною мовою цієї країни. Саме тому, наступне питання дозволило виявити ці дані. За результатами опитування 57,2% батьків мали *нульовий рівень* володіння німецькою мовою (ніколи її не вивчали); 14,3% мали *початковий рівень* (вчили в закладах освіти чи самостійно, але багато чого забули) та 14,3% – достатній. Серед опитаних, жоден не мав високого рівня володіння німецькою мовою на момент опитування. Серед інших, був вказаний варіант «відвідую інтеграційні курси» – 14,3%. Близькими були показники щодо знання німецької мови і у дітей. Так, 65,5% мали нульовий рівень володіння мовою, початковий – 37,5%, а достатнім та високим рівнем не володіла на момент приїзду до Німеччини жодна дитина.

За правилами надання освітніх послуг, у Німеччині максимально створюються умови щодо залучення українських учнів до німецьких класів з метою їх кращої адаптації до мовного та культурного середовища, покращення соціальної взаємодії. Саме тому, як можна було побачити за результатами опитування 100% учнів були зараховані до закладів освіти (шкіл, професійних шкіл) протягом короткого часу (переважно двох тижнів — місяця) і постійно відвідують німецьку школу (на відміну від української он-лайн). Ситуація з відвідуванням дитячих садочків набагато складніше. Діти дошкільного віку залишаються із батьками, що створює труднощі для останніх у відвідуванні інтеграційних курсів з вивчення німецької мови або влаштування на роботу.

Українськими дітьми було зазначено, що більшість із них (87,5%) мали бажання відвідувати німецьку школу. Українську школу продовжують відвідувати тільки 50% учнів. Насамперед, це пов'язано із збігом часу навчання в обох школах чи бажанням батьків зменшити навантаження на дитину.

Можемо також зазначити, що за результатами опитування, 60% українських дітей було зараховано до класів, що відповідали класу, в якому вони навчалися в Україні, але 40% до класів на 1 чи 2 нижче.

Якими були перші враження дітей від відвідування школи? 71,4 % батьків дали позитивну відповідь на це питання. Результати опитування дітей це підтверджують (87,5%), вказуючи ще більш високі відсотки. Відповідей, що вказують на наявність негативних вражень в обох групах не було виявлено. Незначна частина респондентів не дала відповідь на це питання.

Чи змінилося ставлення до школи та однокласників протягом подальшого відвідування школи?

«Так, ставлення покращилося» (на це вказали 57,1% батьків та 62,5% учнів) та позначили чинники, які цьому сприяли: «гарне ставлення до дитини», «відсутнє навантаження», «дитина почала старатися, гарно

писати»; «знайшов друзів», «цікавий клас», «з ними весело», «вони стали мене розуміти», «всі однокласники та вчителі добрі та допомагають».

Близько 28,6% батьків вказали, що змін не помітили та аргументували свою відповідь: «дитина любить нові враження та їй подобається спілкуватися»; «дитину одразу гарно сприйняли і це не змінилося»; «дитина не знає мови і не має друзів». 12,5% дітей вказали, що ставлення не змінилося, оскільки поведінка однокласників була очікуваною.

Ставлення до дитини погіршилося (14,3% батьків та 12,5% учнів зазначили це). Це пов'язано, на думку батьків, із іншою освітньою програмою, а також від негативного ставлення до дитини (образи, які відчуває дитина на собі від однокласників).

Нам було цікаво дізнатися, що саме допомогло українським дітям краще пристосуватися до нового середовища навчання. Результати розміщено нижче. У батьків найбільше виборів мали такі варіанти: «особливості характеру дитини» (5 виборів); по три вибори мали варіанти «вік», «гарні контакти з однокласниками, їх підтримка»; «підтримка педагогів», «наявність в школі людини, яка супроводжує дитину та знає українську (російську) мови»; по два вибори: «активна позиція дитини», «бажання залишитися в цій країні у майбутньому»; один вибір мав варіант «володіння німецькою мовою» та інші варіанти: «самостійність», «відсутність друзів», «небажання жити в руському мирі».

Найбільше виборів у відповідях учнів набрали такі варіанти: «наявність в школі людини, яка допомагає мені і знає українську (чи російську) мови» та «бажання залишитися в цій країні у майбутньому»; на другому місці варіант: «гарні контакти з однокласниками та їх підтримка»; на третьому – «моя активна життєва позиція», «особливості мого характеру». Не були обрані варіанти «підтримка педагогів», «володіння німецькою мовою», «вік дитини».

Щоб зрозуміти, як саме може допомогти психолог українцям, що опинилися за кордоном, було задано питання про те, чи мають потребу батьки та діти у спілкуванні із психологом. Відповідно до отриманих результатів, 66,6% батьків дали стверджувальну відповідь, «так», а 33,3% – «ні».

Основними запитаними, прописаними в анкеті були такі:

– «не можемо знайти порозуміння із середньою дочкою», «дитина має проблеми із концентрацією уваги»; «конфліктує з друзями, але дуже хоче з ними спілкуватися»; «поведінка дитини: тривожний, істеричний»; «не хоче робити домашнє завдання у німецькій школі»; «грошові проблеми»; «підлітковий вік дитини»; «адаптація до Німеччини»; «як дитину привчити думати про майбутнє, пояснити, що вчинки дитини у майбутньому мають наслідки», «як привчити допомагати по господарству».

Кількість дітей, що заявили про потребу спілкуватися із психологом була значно менше і становила 20% від кількості опитаних. При цьому ці учні зазначили, що головною темою є проблеми у сім'ї та в школі.

Враховуючи результати отримані в процесі дослідження та з метою допомоги дорослим та дітям, які проживають в містах Оттвайлер, Нойнкірхен (земля Саар, Німеччина), автором було проведено 17 зустрічей в рамках роботи організованого за допомогою волонтерів клубу «Психологічна допомога та самопомога». В процесі цих зустрічей психолог (О. Радзімовська) допомогла учасникам пропрацьовувати негативні емоції; сформувані життєву надію та життєву стійкість у складних ситуаціях життя; відшукати нові сенси; відкрила шляхи та механізми пошуку людиною ресурсу, внутрішньої сили, віри тощо. В процесі занять застосовувалися методи та прийоми арт-терапії, техніки заземлення, дихальні вправи.

Отже, можна зазначити, що за результатами першого опитування у даній групі респондентів у більшості виявлено достатньо високий рівень адаптації до змінених умов життя. Заняття клубу «Психологічної допомоги та самопомоги» передусім допомогли тим українцям, які відчували найбільшу потребу в отриманні психологічної підтримки.

У подальшому плануємо здійснити більш глибоке дослідження з метою порівняння динаміки адаптаційних процесів в українських переселенців, що проживають у Німеччині.

Терещенко Л.А.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання
Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>

Дзюбко Л.В.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
психології навчання Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОПОМОГИ ПЕДАГОГАМ У СИТУАЦІЯХ ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ ПОДІЇ

Психічний стан педагога визначає його професійну продуктивність та способи взаємодії з дітьми. Адже стабільний психічний стан дає змогу створити сприятливу атмосферу для розвитку дітей та адекватно реагувати на їхню поведінку. Завадити цьому можуть неопрацьовані

психологічні травми педагога, що безпосередньо чи опосередковано впливають на його професійну діяльність.

Психологічні травмуючі події, із якими може зіткнутися педагог, можна звести в такі основні групи:

- травми, не пов'язані з професійною діяльністю, – втрата близької людини, аварія, природна катастрофа, важка хвороба, перебування в зоні воєнних дій тощо або, якщо педагог став свідком подібних явищ, що негативно впливають на особистісну цілісність, життя людини;
- травми, пов'язані з професійною діяльністю педагога, – самогубство або смерть дитини в зоні відповідальності педагога, публічне приниження гідності педагога (перед колегами чи дітьми), неправомірне поведінка адміністрації навчального закладу, клевети тощо.

У людини, яка пережила травмуючу подію, може виникнути посттравматичний стресовий розлад, тривалість якого є індивідуальною та залежить від таких чинників:

- наявність чи відсутність фахової допомоги;
- мотивація до подолання посттравматичного стресового стану;
- адекватність впливу оточення;
- імовірність повторення стресора, що викликав посттравматичний розлад.

Педагог, який повертається на посаду після пережитої психологічної травми, пов'язаної з його професійною діяльністю, має відчувати емоційну стійкість. Аби ефективно і продуктивно продовжувати виконувати професійні обов'язки, педагогові варто:

- отримати психологічну допомогу – у межах системної психотерапії оптимальним буде індивідуальне консультування, утім варіанти психологічної допомоги можуть бути іншими, залежно від можливостей та потреб педагога. За необхідності (проблеми зі сном, надмірна знервованість, поява тиків тощо) йому також варто звернутися по допомогу до інших фахівців, наприклад невролога, невропатолога тощо;
- обговорити з педагогічним колективом проблемну ситуацію, за умови, що він також був її учасником чи очевидцем. Це може бути корисним для переживання травмуючої події педагогом. Водночас обговорення з педагогічним колективом не замінює психологічної допомоги, а лише може бути додатковим чинником поліпшення стану педагога після пережитої травмуючої події;
- поспілкуватися з більш досвідченим педагогом або таким, який був у подібній ситуації. Якщо немає такої можливості, а травмуюча ситуація стосується професійної сфери – знайти й опрацювати відповідну літературу;
- змінити обстановку, наприклад, відпочинок від щоденного укладу – взяти відпустку і поїхати в незнайоме місце. Основне – не тривалість

відпочинку, а ефективність його проведення, яка має полягати в «зануренні» в інші види діяльності;

- дотримуватися таких звичок у щоденному розкладі – обов'язковий семигодинний сон, прогулянки на свіжому повітрі (заміна поїздки на громадському транспорті пішими прогулянками) і вживання їжі, багатой на вітаміни;
- почати займатися новими видами фізичної активності на кшталт пробіжок, занять у басейні чи фітнес-залі тощо. Такі конкретні нововведення також мають терапевтичний ефект щодо подолання наслідків посттравматичного стресового розладу.

Варто пам'ятати, що у межах педагогічної діяльності існують додаткові ризики травмування, що насамперед пов'язані із взаємодією педагога з дітьми різного віку, його відповідальністю за них. Ці чинники не лише збільшують можливість виникнення психологічної травми, але й впливають на значимість її психологічних наслідків: травмуюча ситуація стає проблемою не лише педагога та, відповідно, його родини і близьких людей, а й безпосередньо чи опосередковано позначається на роботі з дітьми. Саме тому психологічний стан педагога після пережитої стресової ситуації – украй важливе питання не лише для нього самого, а й психологічної служби та адміністрації навчального закладу, дітей та їхніх батьків. Адже адекватна взаємодія педагога з дітьми є однією з основних умов розвитку особистості, і відповідно, суспільства, в якому вона функціонує.

Список використаних джерел:

- Калошин, В.Ф. (2004). Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 8, 58-68.
- Калошин, В.Ф. (2004а). Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 60-67.
- Максименко, С.Д. (Ред.). (2020). Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія. Видавничий Дім «Слово». Київ. ISBN 978-966-194-322-2. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>
- Максименко, С.Д. (Ред.). (2020а). Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: методичні рекомендації. Видавничий Дім «Слово». Київ. ISBN 978-966-194-325-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723087>

Секція 5. ДОСЛІДНИЦЬКІ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ

Варяниця Д.В.,
магістрант 1 курсу
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
педагогічного факультету Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова,
<https://orcid.org/0009-0004-0386-6798>
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Ремньова Анжеліка Григорівна

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АНДРАГОГА ЯК ОРГАНІЗАТОРА ДОЗВІЛЛЯ ДОРΟΣЛИХ

Проблема професійної підготовки андрагога як організатора дозвілля для дорослих є важливою і актуальною, оскільки ми живемо в часи, коли дорослі люди дедалі більше орієнтуються на своє дозвілля та пошуки цікавих занять поза роботою, а культурно-дозвіллева сфера стає важливим чинником формування особистості людини. Формування культури дозвілля сприяє розвитку міжособистісної комунікації людей, індивідуальній і колективній творчості, створенню нових культурних цінностей. Відповідно, забезпечення необхідного рівня професійної підготовки андрагогів – організаторів дозвіллевої діяльності дорослих, вимагає змін у організації освітнього процесу майбутніх андрагогів.

У нашій державі впродовж останніх десяти років помітно зросла увага до проблем, пов'язаних з освітою різних категорій дорослого населення та з підготовкою андрагогів – фахівців у сфері освіти дорослих. Зазначимо, що андрагогіка, як наука про навчання дорослих, вивчає особливості навчання дорослих, їх потреби та інтереси, технології навчання, форми та методи організації навчання дорослих здобувачів освіти. Дорослі люди мають власні потреби та інтереси в навчанні, власний досвід та знання, отже їх можна ефективніше навчати, якщо враховувати ці особливості. Тому андрагоги використовують спеціальні методики та технології, щоб забезпечити якісне навчання дорослих.

Однак, коли йдеться про організацію дозвілля дорослих, професійні вимоги до андрагогів стають ще більш важливими. Організатор дозвілля повинен мати не лише знання з андрагогіки та педагогіки, а й бути в змозі планувати та організовувати різноманітні заходи, які в багатьох випадках можуть бути пов'язані зі специфічними інтересами та потребами дорослих учасників. Також слід враховувати, що дозвілля дає безліч можливостей для задоволення самих різноманітних потреб, насолоди від природи, зниження напруження та усунення фізичних стресорів до соціального визнання, дозвілля у людини може ламати відчуття часу та знижуватися

рівень тривожності та напруження (Паскаль, 2022, с. 17), що в сьогоdnішніх умовах воєнного стану є вкрай необхідним як для військових, так і для цивільних осіб.

Щоб забезпечити якісну організацію дозвілля дорослих, андрагог повинен бути добре підготовленим та мати спеціальні знання. Проте, на жаль, на сьогоdnішній день, професійна підготовка андрагогів як організаторів дозвілля дорослих залишається проблемою.

По-перше, вища освіта не забезпечує достатньої кількості практичного досвіду у відповідних сферах діяльності. Більшість навчальних програм містять теоретичні курси з педагогіки та андрагогіки, але недостатньо акцентують на практичних аспектах організації дозвілля дорослих.

По-друге, недостатньо уваги приділяється розвитку професійних навичок, необхідних для ефективної роботи андрагога як організатора дозвілля дорослих. Наприклад, знання технічних засобів та програм, які допоможуть організувати різноманітні заходи та збільшити їх ефективність, може бути недостатнім.

По-третє, часто відсутні можливості для професійного зростання андрагогів як організаторів дозвілля дорослих. Наприклад, бракує фінансування для участі у відповідних конференціях, семінарах та інших заходах, які можуть забезпечити професійний розвиток.

Однак є перспективи для вирішення цих проблем. Зазначимо, що андрагогічна підготовка передбачає сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання і виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. Вона базується на методологічних та психолого-педагогічних знаннях про дорослу людину, включає теоретико-технологічні знання щодо форм і методів навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання і організаторські та проєктувальні вміння (Лук'янова, 2014).

Отже, можливо і необхідно вдосконалювати навчальні програми та забезпечувати практичний досвід для студентів, які отримують кваліфікацію «Андрагог». Для цього можна включати до програми навчальні практики, стажування, проєкти та інші практичні завдання, які дозволять студентам набувати практичний досвід та здобувати необхідні навички для роботи як організатори дозвілля дорослих.

Важливо підвищувати рівень інформаційної грамотності андрагогів як організаторів дозвілля дорослих. Вони повинні бути знайомі з технічними засобами та програмами, які можуть допомогти їм організовувати різноманітні заходи та забезпечити їх ефективність. Також необхідно регулярно оновлювати знання та навички андрагогів з організації дозвілля дорослих через участь у відповідних конференціях, семінарах та інших заходах.

Необхідно забезпечувати можливості для професійного зростання андрагогів як організаторів дозвілля дорослих. Можна створити фінансові пільги для участі у відповідних конференціях та семінарах. Також можна

сприяти участі андрагогів у професійних об'єднаннях, де вони зможуть обмінюватись досвідом та знаннями з колегами з проблем організації дозвілля для дорослих.

В цілому проблема професійної підготовки андрагогів як організаторів дозвілля дорослих має вирішення. Важливо забезпечувати практичний досвід та професійний розвиток андрагогів, щоб їх робота була ефективною та відповідала потребам сучасного суспільства. Оскільки організація дозвілля дорослих є важливою складовою життя сучасної людини, то важливо мати кваліфікованих фахівців, які зможуть організовувати різноманітні заходи, забезпечуючи їх високу якість та ефективність.

Також необхідно враховувати специфіку цільової аудиторії, з якою працює андрагог. Доросла аудиторія має свої особливості, тому важливо знати, які заходи та форми дозвілля є найбільш привабливими для цієї категорії людей. Тут слід мати на увазі не тільки вікові характеристики, але й інтереси, потреби та можливості аудиторії (Паскаль, 2022).

Крім того, у процесі підготовки андрагогів як організаторів дозвілля дорослих важливо звернути увагу на розвиток креативності та інноваційного мислення. У сучасному світі, де з'являється все більше нових технологій та рішень, необхідно мати можливість використовувати їх для організації дозвілля дорослих. Для цього майбутні андрагоги мають оволодіти навичками пошуку і впровадження нових ідей і технологій у свою роботу.

Отже, високий рівень професійної підготовки андрагогів як організаторів дозвілля дорослих є важливим елементом розвитку дорослої освіти та підвищення якості життя суспільства. Для цього необхідно забезпечити практичний досвід, підвищувати рівень інформаційної освіти та надавати можливості для стажування та професійного розвитку андрагогів. Крім того, важливо залучати до підготовки андрагогів відповідних фахівців, які мають досвід у сфері організації дозвілля дорослих.

Окрім навчальних програм та курсів, які повинні бути орієнтовані на потреби дорослої аудиторії та включати практичні завдання та вправи, важливим елементом професійної підготовки андрагогів є постійна самоосвіта. Для цього можна використовувати різноманітні онлайн-курси, лекції, семінари та інші форми навчання. Також важливо забезпечувати андрагогам доступ до відповідних ресурсів та інструментів, які допоможуть їм ефективно організовувати дозвілля дорослих. До таких ресурсів можна віднести бази даних та інформаційні портали, де можна знайти ідеї для заходів, матеріали для проведення тренінгів та лекцій, а також інші корисні матеріали.

У цілому професійна підготовка майбутнього андрагога як організатора дозвілля дорослих є складним та багатограним процесом, який потребує не тільки знань та практичних навичок, але й творчого підходу та інноваційного мислення. Однак, з відповідною підготовкою та

практикою, майбутні андрагоги можуть стати фахівцями-професіоналами у сфері організації дозвілля дорослих та внести свій вклад у підвищення якості життя суспільства.

Список використаних джерел:

- Лук'янова, Л.Б. (2014). Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*, 4 (3), 119–123.
- Паскаль О.В. (2022). *Система культурно-дозвілєвої роботи* : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп. Одеса: Університет Ушинського. 146 с.

Горбач Р.В.,
магістрант 1 курсу
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
педагогічного факультету Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова,
<https://orcid.org/0009-0005-9579-7271>
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Ремньова Анжеліка Григорівна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО АНДРАГОГА

Актуальність проблеми формування творчої особистості майбутнього андрагога обумовлена сучасними процесами реформування освіти, необхідністю розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, які будуть працювати у сфері освіти дорослих. Слід зважати також на той факт, що підготовка майбутнього андрагога відбувається в нових умовах інформаційно-освітнього середовища і вимагає відповідей на виклики сьогодення.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури з проблеми творчого розвитку особистості дозволив визначити сутність творчості як процесу створення нового, цінного для суспільства, продукта. «Творчість – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту - результату творчості» (Шапран, 2016, с. 406).

Творчість має важливе значення у діяльності фахівця з освіти дорослих, оскільки є умовою для самореалізації його особистості і сприяє професійному саморозвитку. Лише творчий викладач здатен сформулювати

творчу особистість дорослого здобувача освіти, допомогти йому виявити свої нахили та здібності, самоактуалізуватися. У процесі творчості реалізуються творчі можливості індивідуальності і здійснюється їх розвиток. Особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який у свою чергу виражається не тільки предметно, а й у зміні самого суб'єкта творчості (Сисоєва, 2006, с.89)

Сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутнього андрагога, як творчої особистості, базується на досягненні двох цілей: по-перше, розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, озброїти майбутніх педагогів-андрагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу їхніх учнів (Дубасенюк, 2011, с.27).

Основним компонентом ефективної підготовки майбутніх андрагогів є розвиток їх креативного мислення та практичних навичок. Креативне мислення включає у себе здатність до інноваційного та нетрадиційного мислення, готовність до ризику та експериментування, а також здатність до розв'язання складних задач. Важливим елементом креативного мислення є здатність до генерації нових ідей та їх втілення в практику.

Для розвитку креативного мислення майбутніх андрагогів необхідно використовувати різноманітні технології творчого розвитку, які допомагають розширювати кордони мислення та розвивати інноваційні здібності. Серед них можна виокремити методи дизайн-мислення, ментального картографування, техніки асоціативного мислення та інші.

Однак, розвиток креативного мислення має підтримуватися розвитком практичних навичок. Майбутні андрагоги повинні мати практичні навички, які дозволяють їм ефективно використовувати свої творчі здібності для досягнення педагогічних цілей. До таких навичок можна віднести здатність до проектування та реалізації інноваційних освітніх програм, використання сучасних технологій в освітньому процесі, а також здатність до аналізу та оцінки результатів своєї роботи.

Для ефективного розвитку практичних навичок, майбутні андрагоги повинні освоїти різноманітні педагогічні методики та технології, які дозволяють їм ефективно використовувати свої творчі здібності в практиці. До таких методик можна віднести метод проектів, кейс-метод, проблемне навчання та інші.

Крім того, ефективне формування творчої особистості майбутнього андрагога також залежить від розвитку його особистісних якостей, таких як саморозвиток, самостійність та відповідальність. Саморозвиток полягає в прагненні до постійного вдосконалення своїх професійних знань та навичок, що є особливо важливим для андрагогів, оскільки вони працюють з дорослими, які мають багатий життєвий досвід. Саморозвиток означає постійне підвищення свого рівня знань та навичок, які потрібні для успішного виконання своєї професійної діяльності. Для досягнення цієї

мети андрагоги повинні регулярно вдосконалювати свої знання та навички, а також брати участь у професійних тренінгах та семінарах.

Самостійність та відповідальність є важливими якостями, які дозволяють андрагогам приймати власні рішення та нести відповідальність за їх наслідки. Це особливо важливо в контексті роботи з дорослими, оскільки вони мають власний досвід та власні погляди на навчання. Самостійність означає здатність до самостійного прийняття рішень та виконання завдань, а відповідальність означає відповідальне ставлення до своєї професійної діяльності та до учнів. Андрагоги повинні бути готові приймати відповідальність за якість своєї роботи та за результати, які досягають їхні дорослі учні.

Також важливою якістю, яка повинна бути розвинена у майбутнього андрагога, є емпатія. Це означає здатність до розуміння і співчуття до потреб та інтересів дорослих учнів. Андрагоги повинні бути готові до праці з різними групами дорослих, які мають різний досвід та різні потреби. Здатність до емпатії допоможе андрагогам підібрати оптимальний підхід до кожної групи дорослих учнів, забезпечивши їм комфортне та ефективне навчання.

Важливою складовою розвитку творчої особистості майбутнього андрагога є інтерактивні методи навчання, які сприяють розвитку креативного мислення. Інтерактивні методи включають у себе групову роботу, рольові ігри, дискусії та інші активні форми навчання, які забезпечують активну участь дорослих учнів у процесі навчання. Це допомагає розвивати творчі здібності, забезпечує різноманітність інформації та стимулює інтерес до навчання.

Крім того, важливою складовою розвитку творчої особистості майбутнього андрагога є сприйняття ідей та інновацій. Майбутні андрагоги повинні бути готові до використання нових технологій та педагогічних методик, що сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку креативності. Для цього важливо мати постійний доступ до новітніх педагогічних технологій та програм, які дозволяють андрагогам ефективно використовувати свої творчі та інноваційні здібності.

У підсумку можна зазначити, що ефективне формування творчої особистості майбутнього андрагога вимагає комплексного підходу, що включає в себе розвиток креативного мислення та практичних навичок, розвиток особистісних якостей, таких як емпатія, саморозвиток, самостійність та відповідальність, а також застосування інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання.

Список використаних джерел:

- Дубасенюк, О. А. (2011). Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. № 4. С. 23-28
- Сисоєва, С. О. (2006) *Основи педагогічної творчості* : підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

Шапран, О. І. (Ред.) (2016). Сучасний психолого-педагогічний словник. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М. 473 с.

Силенко Ю.В.,
аспірантка 015 Професійна освіта,
асистентка кафедри педагогіки
педагогічного факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

Коваленко Ю.В.,
магістрантка 1 курсу
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
педагогічного факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТЬЮТОРА У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Сучасне реформування закладів освіти з переорієнтацією на особистісно-професійний розвиток суб'єктів навчання є одним із пріоритетних завдань освітньої реформи. Натомість концепція освіти протягом життя створює необхідність у створенні такого освітнього середовища, де уможливлуватиметься урахування умов задля індивідуального розвитку кожної особистості. Відповідно, це зумовлює перегляд та оновлення цілей, змісту освіти, удосконалення технологій навчання та упровадження інновацій в професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців. Уможливити індивідуальний супровід у професійно-педагогічній підготовці, зокрема і у сфері освіти дорослих людей, можливо за рахунок реалізації компонентів педагогічної комунікації між тьютором та дорослою людиною. Таким чином, актуалізується питання розгляду сутності та особливостей такої комунікації на основі поєднання фундаментальності професійно-педагогічних знань з елементами інноваційності мислення та дослідницьким підходом до вирішення конкретно-спрямованих освітніх проблем.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що питання розвитку професійно-педагогічної комунікативності як такої компетентності педагога в освітньому просторі розкрито у працях Н. Бутенко, А. Літкевич, С. Левченко. Натомість окреслення актуальних питань визначення педагогічної комунікації представлено у працях

М. Андріанова, В. Семиченко, В. Кан-Калик та ін. Проте ми спостерігаємо відсутність досліджень, що розглядали б особливості реалізації компонентів професійно-педагогічної комунікації тьютора у сфері освіти дорослих.

Під поняттям професійно-педагогічної комунікації ми розуміємо сплетіння перцептивно-комунікативних та інтерактивних компонентів, особистісного спілкування, що спрямоване на передачу інформації від педагога до суб'єкта навчання. Професійно-педагогічна комунікація є важливим процесом на обумовлених взаємопов'язаних складниках, що становлять собою загальні принципи комунікації та особистісні принципи, громадянство та стиль спілкування. За рахунок цих обумовлених складників ми виділяємо такі компоненти професійно-педагогічної комунікації тьютора, що можливо упровадити у сфері освіти дорослих: когнітивний компонент (передбачає взаємодію тьютора з підопічним на основі формування уявлень один про одного та уявлень про особистісні якості кожного учасника у процесі комунікації); естетичний компонент (передбачає уможливлення вияву як зовнішніх, так і внутрішніх особливостей тьютора та тьюторанта в умовах комунікації); поведінковий компонент (передбачає адресацію слів та вчинків від тьютора до тьюторанта) (Силенко, 2022).

Слід підкреслити, що для професійно-педагогічної комунікації тьютора значущими є особистісні показники педагога (індивідуально-особистісні, комунікативні, соціально-психологічні, морально-політичні), що зумовлюватиме поєднання умілого комунікатора, що не буде обмежуватись лише певними теоретичними знаннями, але й наявність комунікативної поведінки на основі педагогічного такту, коректності, вимогливості до себе та тьюторанта-дорослої людини, з умовою стимулювання пізнавального інтересу та розвитку мотивації до навчання (Силенко, 2023).

Слід зазначити, що професійно-педагогічна комунікація тьютора у сфері освіти дорослих здатна усунути негативно-емоційний стрес у людей дорослого та похилого віку, невпевненість у собі, страх, натомість викликати стійне почуття радості, бажання спільної діяльності. Тьютор, працюючи з дорослими людьми, може користуватися такими рівнями комунікації, як примітивний, маніпулятивний, стандартизований, конвенціональний, ігровий та особистісний. Ми розуміємо, що оптимальним рішенням професійно-педагогічної комунікації тьютора у сфері дорослих є така комунікація, котра буде базуватися на найкращих умовах розвитку мотивації дорослих людей, здатності до творчого вияву та творчої діяльності на основі сприятливого психологічного мікроклімату. Це дозволить запобігти створенню психологічних бар'єрів та максимально при цьому використовувати особистісно-професійну майстерність тьютора.

Таким чином, професійно-педагогічна комунікація тьютора у сфері освіти дорослих повинна базуватися на концепційних основі умінь

слухати, ставити питання, аналізувати та синтезувати відповідь, розуміти співбесідника та вміти зрозуміло подавати освітній матеріал, установлювати контакт та розуміти реакцію дорослих людей, при цьому зацікавити та захопити поясненнями навчального матеріалу.

Отже, успішна реалізація компонентів професійно-педагогічної комунікації тьютора в освіті дорослих передбачає високого рівня майстерності взаємодії зі студентами. Тьютор повинен вміти ефективно спілкуватися зі своїми студентами, бути відкритим до діалогу та знаходити індивідуальний підхід до кожного студента.

Список використаних джерел:

- Sylenko, Yu. (2023). Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. V International Scientific and Practical Conference «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities», Vinnytsia, UKR - Vienna, AUT (Online), 17.02.2023, No 24. Pp. 523-529. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100>
- Силенко, Ю.В. (2022). Формування професійної культури і професіоналізму майбутніх викладачів закладу вищої освіти у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 141-145. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38529>

Електронне наукове видання

Колектив авторів

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ
І ПРАКТИКИ В УМОВАХ ВОЄННОГО
ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ**

**Матеріали Звітної науково-практичної конференції
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
за 2022 рік**

Тексти публікуються в авторській редакції

Упорядники: Вовк М.П., Головченко М.В.
Комп'ютерна верстка: Грищенко Ю.В.
Комп'ютерний дизайн: Котун К. В.

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, вул. М. Берлинського, 9
ipood2008@ukr.net ; ipood.info@gmail.com