Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 77 • 2024 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES
OF

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 77 • 2024

Vinnytsia

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 77 • 2024 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського від 15 травня 2024 р. (протокол №13)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).
Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).
Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).
Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.
Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).
Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.
Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).
Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).
Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).
Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.
Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.
Лящ О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.
Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько
Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2024. – Випуск 77. – 110 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р. Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)

DOI 10.31652/2415-7872-2024-77-1-110
ББК 74.00+88.40+88.840
Н 34
ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2024

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 77 • 2024

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
15 May 2024 (proceedings №13)

EDITORIAL BOARD
Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Gyral-Pyłrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)
Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)
Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)
As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrii, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko
Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2024. – Issue 77. – 110 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004. Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2024-77-1-110
ББК 74.00+88.40+88.840
Н 34
ISSN 2415-7872

© Authors, 2024

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Лілія Дмитрук. СУЧАСНА ЛЕКЦІЯ: ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО 7

Ірина Сладких. ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСАЛТИНГ В УПРАВЛІННІ ОНЛАЙН-ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ 13

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Катерина Бабенко. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВОЗНАВЧОГО НАПРЯМКУ 19

Альона Коломієць, Наталя Сачанюк-Кавецька, Майя Ковальчук. СИСТЕМА, СИСТЕМНІСТЬ, СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 26

Лілія Дмитрук. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 32

Олександр Дамзін, Василь Каплінський. ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ 37

Назарій Науменко. СТВОРЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 43

Надія Опушко. УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 53

Григорій Пустовіт, Юрій Коняхін. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНСТРУКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 59

Роман Тетерук, Ольга Пінаєва. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ 65

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Оксана Фуштей, Олександра Глухманюк. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 72

ПСИХОЛОГІЯ

Василь Галузяк, Вероніка Бойко. ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ І ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД 78

Лариса Ліхіцька, Леся Старовойт. ДЕТЕРМІНАНТИ ПОЧУТТЯ СТРАХУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 92

Юлія Якименко. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 98

Світлана Хлестова. УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 103

CONTENTS

DIDACTICS

Liliya Dmytruk. MODERN LECTURE: TRADITIONS AND INNOVATION..... 7

Iryna Sladkykh. PEDAGOGICAL CONSULTING IN EDUCATIONAL MANAGEMENT OF ONLINE ACTIVITIES 14

VOCATIONAL EDUCATION

Kateryna Babenko. GENERAL PROBLEMS OF ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF MASTERS OF LAW.....19

Alona Kolomiiets, Natalia Sachaniuk-Kavets'ka, Maiia Kovalchuk. SYSTEM, SYSTEMATICITY, SYSTEMATISATION AS DETERMINANTS OF THE FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES 26

Liliya Dmytruk. ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 33

Olexandr Damsin, Vasyl Kaplinskyi. PARADIGMATIC FEATURES OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS AT THE END OF THE 20TH AND BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES..... 38

Nazarii Naumenko. THE CREATION OF INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FUTURE TEACHERS' PREPARATION FOR THE ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING 43

Nadiia Opushko. IMPLEMENTATION OF DUAL LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE..... 53

Hryhorii Pustovit, Yurii Koniakhin. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE HISTORY TEACHERS DURING THE STUDY OF SPECIALISED DISCIPLINES 59

Roman Teteruk, Olga Pinaieva. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTERS OF TEACHING UNIVERSITIES OF UKRAINE AT THE END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY 65

SOCIAL PEDAGOGY

Oxana Fushtey, Oleksandra Hlukhmaniuk. FEATURES OF SOCIAL WORK WITH CHILDREN WITH HYPERACTIVE BEHAVIOUR IN A STATE OF MARTIAL LAW..... 72

PSYCHOLOGY

Vasyl Haluziak, Veronika Boiko. PSYCHOLOGICAL APPROACHES AND TECHNIQUES FOR BUILDING RESILIENCE IN TEACHERS: FOREIGN EXPERIENCE 78

Larisa Likhitska, Lesya Starovoit. DETERMINANTS OF FEAR IN PRESCHOOL CHILDREN..... 92

Yuliya Yakymenko. CREATIVITY AS A CHARACTERISTIC OF THE CREATIVE POTENTIAL OF YOUNG SCHOOL STUDENTS.....98

Svitlana Khliestova. GENERALIZATION AND IMPLEMENTATION OF FOREIGN EXPERIENCE IN FORMING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE SPECIALISTS..... 103

ДИДАКТИКА

УДК:37.035:37.011.32
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-7-13

ЛІЛІЯ ДМИТРУК
https://orcid.org/0000-0003-3576-7124
dmitruklilia77@gmail.com
доцент, кандидат філологічних наук
Вінницький національний аграрний університет
вул. Сонячна 3, м. Вінниця

СУЧАСНА ЛЕКЦІЯ: ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО

У статті проаналізовано поняття «лекція», розглянуто роль сучасної лекції в навчальному процесі. Викладені переваги та недоліки навчальної лекції, подано класифікацію лекцій за різними критеріями. Наголошено, що традиційна лекція у закладах вищої освіти залишається важливою формою організації навчання. Шляхом використання інтерактивних елементів та інших стратегій можна покращити її ефективність та забезпечити краще засвоєння матеріалу студентами. Наголошено, що нетрадиційні лекції, такі як мультимедійна, проблемна, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-конференція, презентують інноваційний підхід до навчання, спрямований на активне залучення студентів та створення стимулюючого середовища для навчання.

Ключові слова: *лекція, традиційна лекція, мультимедійна лекція, проблемна лекції, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-конференція.*

LILIYA DMYTRUK
PhD in Philology, Associate Professor,
Vinnytsia National Agrarian University
St. Sonyachna, 3, Vinnytsia

MODERN LECTURE: TRADITIONS AND INNOVATION

The article analyzes the concept of «lecture», considers the role of the modern lecture in the educational process. The purpose, tasks, advantages and disadvantages of the educational lecture are outlined, the classification of lectures according to various criteria is presented. It is emphasized that the traditional lecture in institutions of higher education remains an important form of organization of education. By using interactive elements and other strategies, it is possible to improve its effectiveness and ensure better learning of the material by students.

It was analyzed that non-traditional lectures, such as multimedia, problem lectures, lecture, lecture-conversation, lecture-discussion, lecture-conference represent an innovative approach to learning, aimed at actively involving students and creating a stimulating environment for learning. They allow expanding new learning opportunities, contribute to the active assimilation of the material at a deeper level and the development of critical thinking, analytical and communication skills, creativity, independence of students, allow to create a stimulating atmosphere for interaction and exchange of ideas between the participants of the event, open up new opportunities for effective learning and improving the quality of education.

It was noted that the lecture process at the Vinnytsia National Agrarian University is an important element of education, which provides students not only with professional knowledge, but also develops their professional and personal qualities.

Key words*: lecture, traditional lecture, multimedia lecture, problematic lecture, lecture-conversation, lecture-discussion, lecture-conference.*

Академічна лекція є однією з основних форм організації навчального процесу у закладах вищої освіти. В узагальненому розумінні, лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, головною метою якого є формування орієнтованої основи для засвоєння студентами знань.

Питанню дослідження основних тенденцій розвитку системи вищої освіти присвячено праці багатьох вчених, зокрема, на нашу думку, варті уваги дослідження Я. Болюбаша, А. Глузмана, В. Кременя, О. Мещанінової, В.Огнев'юка, Г.Товканець, М. Степка, К. Левківського, В. Пономаренка, Ю. Сухарнікова, В. Яблонського та ін. Сучасні форми організації навчального процесу у закладах вищої освіти вивчали О. Сисоєва, Н. Мачинська, С. Стельмах; питання основних вимог до лекції, методики і техніки підготовки та проведення лекції, вимоги до лектора є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, серед яких А. Алексюк, М. Буланова-Топоркова, С. Гончаренко,

В. Головенкін, А. Кузьмінський, В. Черних тощо; комунікативні вміння викладача та їхні структурні компоненти вивчали С. Абрамович, В. Кан-Калик, Л. Савенкова, технології розвитку комунікативної компетентності викладача досліджували М. Забродський, О. Мерзлякова, О. Яшенкова.

Мета статті полягає в розкритті особливостей сучасної лекції, її традиційної та інноваційної складової на основі узагальнення досвіду викладання у Вінницькому національному аграрному університеті.

Незважаючи на тривалу історію застосування: від читань на площах у Стародавньому світі та університетських лекторіїв середньовіччя, лекція, як форма організації навчання, не втрачає своєї актуальності. Адже лекція у вищій школі – це не простий переказ підручника або інших літературних джерел, це особиста науково-педагогічна творчість викладача в певній галузі знання. Головне призначення лекції – забезпечити теоретичну основу навчання, розвинути інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, сформувати в студентів орієнтири для самостійної роботи над курсом [4].

Академічна лекція є однією з основних форм організації навчального процесу в закладах вищої освіти. Визначень терміна «лекція» в науковій літературі доволі багато. І чи не кожне з них по-своєму вписує це поняття в термінологічне поле дидактики вищої школи. В узагальненому розумінні, лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, головною метою якого є формування орієнтованої основи для засвоєння студентами знань.

Є й інші її визначення терміна «лекція», що заслуговують на увагу. Наведемо деякі з них: «Лекція – одна з провідних форм навчального процесу і одночасно метод навчання і виховання» [6, с. 44]; усний виклад великого за обсягом, складного за логікою побудови навчального матеріалу [14, с. 162]; вид публічного виступу, під час якого лектор, вступивши в живу взаємодію з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему й дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної дії [12, с. 31].

У науковій літературі нині наявні також різні судження щодо специфіки лекції як методу навчання. Одні автори, скажімо, пов'язують її з «підкресленістю викладу, дикцією, темпом, специфікою добору та структуруванням навчального матеріалу» [8, с. 19]. Деякі автори привертають увагу, що саме з лекції починається вивчення кожної дисципліни; що лекція спрямовує всю подальшу роботу студента над курсом; що лекція дає систему знань із кожної дисципліни з мінімальними затратами студентами часу і до неї, на відміну від підручника, можна оперативно вносити нові дані науки; що змістовні, композиційно структурні, логічно побудовані лекції досить ефективно навчають студентів культури наукового мислення; що лекції активно впливають на формування світогляду і моральних якостей студентів [14, с. 57]. Інші дослідники вбачають і вирізняють у специфічній відмінності лекції те, що вона регламентує тематичний розподіл навчального матеріалу, є організаційно-методичною основою та інструментарієм реалізації навчального процесу з урахуванням закономірностей пізнання, а також поєднанням різних дидактичних методів, котрі дають змогу у визначений час і в обумовленому місці, з певним складом студентів реалізувати локальні завдання, передбачені навчальними програмами [5; 11].

Ми підтримуємо думку, що академічна лекція вважається однією з найбільш поширених та важливих форм організації навчального процесу у закладах вищої освіти. Вона є ключовим засобом передачі знань, сприяє розвитку аналітичних та критичних навичок студентів, а також є основою для подальшого самостійного вивчення матеріалу.

Мета університетської лекції – забезпечити студентам спроможність логічно і системно мислити, опанувати методологічну культуру самостійно розв'язувати в майбутньому професійному виробництві те чи інше конкретне завдання. Задля цього добирається навчальна інформація, створюються навчальні програми, які поділяються на окремі теми і тематичні модулі, що подаються на лекції викладачем у такий спосіб, щоб у підсумку студент мав можливість демонструвати свою власну професійну культуру.

Згідно вимог сучасної дидактики вищої школи, лекція повинна забезпечувати: великий об'єм чітко систематизованої і концентрованої, методично грамотно опрацьованої сучасної наукової інформації; доказовість і аргументованість суджень; достатню кількість фактів, аргументів, прикладів, текстів чи документів, які підтверджують основні тези лекції; ясність, логічність і лаконічність викладу інформації; активізацію навчально-пізнавальної діяльності слухачів різноманітними засобами; чітке окреслення кола запитань для самостійного опрацювання з посиланням на джерела інформації; аналіз різних точок зору на вирішення поставлених проблем; надання студентам можливості слухати, осмислювати і нотувати отриману інформацію; встановлення контакту з аудиторією та забезпечення ефективного зворотного зв'язку; педагогічно доцільне використання різноманітних засобів наочності; педагогічну завершеність.

За різними критеріями виділяють такі види лекцій:

- за загальною метою: навчальні, виховні, освітні, розвивальні;
- за науковим рівнем: академічні і популярні;

- за дидактичними завданнями: вступні, поточні, заключні, узагальнювальні, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізації, методологічні, інструктивні;
- за способом викладу матеріалу: бінарні, лекції-дискусії, лекції проблемні, лекції-конференції, лекції із запланованими помилками; лекції-бесіди тощо.

Ми притримуємося думки, що усі види лекції можна поділити на традиційні та нетрадиційні.

До традиційних лекцій належать: вступна, тематична, оглядова, заключна.

До нетрадиційних лекцій належать: мотиваційна лекція, підготовча лекція, установча лекція, інтегративна лекція, лекція – інформативна, лекція-спогад, лекція-показ, лекція-репортаж, лекція із застосуванням дидактичних методів, бінарна лекція, лекція-візуальна, лекція-проблемна, лекція-презентація. [4, с.428].

Слід зауважити, що лекція у закладах вищої освіти – це не простий переказ підручника або інших літературних джерел, це особиста науково-педагогічна творчість викладача в певній галузі знання. Головне призначення лекції – забезпечити теоретичну основу навчання, розвинути інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, сформувати в студентів орієнтири для самостійної роботи над курсом.

Університетська лекція – це один із основних дидактичних методів навчання. Проте, до сьогодні дискутується питання про роль і значення лекції у педагогічному процесі вищої школи. Існують як переваги навчальної лекції, так і недоліки.

Переваги навчальної лекції: послідовність викладу навчального матеріалу – зв'язок теорії з практикою, лекції з практичними і лабораторними заняттями; «необмеженість» аудиторії; організаційна і виховна роль лекції; можливість викласти більшу за обсягом і узагальнену інформацію в порівняно короткі строки (оглядові, проблемні та комплексні лекції); виклад найновіших досягнень науки і практики; особистий контакт викладача зі студентами, виклад особистої точки зору з приводу наукових фактів; можливість ведення конспекту з наступним повторенням змісту лекції; можливість використання демонстраційного й ілюстративного матеріалів.

Вище викладені характеристики обумовлюють якість лекції, в значній мірі забезпечують її відвідування, сприяють підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

Варто назвати і певні типові недоліки навчальної лекції**:** пасивна форма передачі інформації та засвоєння знань, неможливість управління пізнавальною діяльністю студентів; панівна перевага фактора повідомлення над фактором засвоєння, низька ефективність засвоєння навчального матеріалу (10-25 %); нераціональне використання праці викладача, необхідність великих затрат часу і праці на підготовку лекції; відсутність «зворотного» зв'язку реакції студентів, неможливість контролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу; нераціональне використання навчального часу, дублювання підручників; орієнтація на «середнього» студента; швидка стомлюваність слухачів; необхідність ораторського хисту і педагогічного досвіду.

Навчальна лекція – це логічно побудований, науково обґрунтований і систематизований виклад певної наукової або науково-методичної проблеми, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів. Кожна окрема лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої теми або кількох тем навчальної дисципліни. Лекції повинні носити, як правило, проблемний характер, стимулювати активну пізнавальну діяльність студентів, сприяти формуванню у них творчого мислення.

До завдання навчальної лекції слід віднести: логічно побудований і послідовний виклад певного питання; ознайомлення з основними теоретичними положеннями науки, формування провідних напрямів розвитку науки, встановлення зв'язків з іншими галузями науки; встановлення змісту навчального предмета, зв'язок лекції з іншими навчальними заняттями і самостійною роботою; розвивання потреби звернення до літератури та поглибленого вивчення предмета; необхідність появи власної інформації; зв'язок теорії з практикою, аналіз перспектив науки в поєднанні з практикою; організація творчого мислення студента, виявлення його ставлення до даної спеціальності.

Традиційна лекція вважається формою монологічного викладання, де лектор передає знання студентам без значної взаємодії. Характеризується використанням слайдів, підручників та інших джерел, які допомагають лектору у структуруванні та передачі матеріалу. Хоча традиційна лекція має свої переваги, такі як ефективне передавання інформації на велику кількість слухачів та зручність для організації, вона також має обмеження. Наші спостереження показують, що студенти можуть втрачати увагу протягом тривалої лекції та не завжди ефективно засвоюють матеріал. Для покращення ефективності традиційної лекції можна використовувати різні стратегії. Наприклад, інтерактивні елементи, обговорення теми та використання різноманітних методик викладання можуть сприяти більш активній участі студентів та покращенню засвоєння матеріалу. Незважаючи на виклики, традиційна лекція залишається важливим компонентом навчання. З її допомогою можна ефективно передавати базові знання та концепції, які є основою для подальшого вивчення та

розвитку в різних галузях. Традиційна лекція у закладах вищої освіти залишається важливою формою організації навчання, хоча її ефективність може залежати від різних чинників. Шляхом використання інтерактивних елементів та інших стратегій, можна покращити її ефективність та забезпечити краще засвоєння матеріалу студентами.

Нетрадиційні лекції в університеті відрізняються від класичних форм лекцій за своєю інноваційністю та активною взаємодією зі студентами. Вони можуть включати елементи інтерактивності, групових вправ, дискусій, використання технологій та інших методів, спрямованих на залучення студентів до активного навчання. Однією з основних переваг нетрадиційних лекцій є їх здатність стимулювати активне навчання та підвищувати зацікавленість студентів у предметі. Завдяки інтерактивним елементам та можливості спілкування, студенти мають змогу краще засвоювати матеріал та розвивати критичне мислення. Нетрадиційні лекції також сприяють розвитку креативності та самостійності студентів. Шляхом залучення до активних вправ та обговорень, студенти навчаються генерувати власні ідеї та розв'язувати проблеми самостійно.

Лекційний процес є важливою складовою навчально-виховного процесу у Вінницькому національному аграрному університеті (ВНАУ). Університет, що славиться своєю високою якістю освіти в аграрній сфері, активно використовує лекції як ефективний метод передачі знань та розвитку професійних навичок студентів. У Вінницькому національному аграрному університеті викладається навчальна дисципліна «Українська мова та етнокультурологія», яка спрямована на формування у здобувачів вищої освіти здатності використовувати знання української мови, етнології, культурології у повсякденному житті, у процесі навчання та професійної діяльності, що передбачає застосування певних теорій та методів вивчення української мови та етнокультурології й характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Мета навчальної дисципліни – сформувати практичне володіння українською мовою для професійного та побутового спілкування, забезпечити набуття студентами знань, умінь і навичок застосування усіх мовних норм на всіх мовних рівнях, удосконалити навички володіння культурою усного і писемного мовлення в різних мовних стилях, виховання національно свідомих патріотів України та грамотних фахівців. Програмою дисципліни передбачені сім лекцій на теми: «Українська мова – державна мова України, національна мова українського народу. Етнографічні регіони й діалекти», «Проблема походження українського народу й української мови», «Функціональні стилі сучасної української літературної мови», «Історія української літературної мови», «Українська лексикологія. Питання походження окремих слів-символів. Фразеологія. Орфографія. Історія національних чергувань звуків», «Національні традиції сучасної української морфології. Граматичні форми власних назв. Українські традиції номінації», «Питання національного синтаксису української мови. Ментальна спільність і відмінність української синтаксичної системи із синтаксисом інших індоєвропейських мов». Зауважимо, що лекції відіграють ключову роль у навчанні студентів ВНАУ, створюючи базовий фундамент знань та розуміння основних принципів аграрних наук. Вони дозволяють лекторам передавати актуальну інформацію, відображати сучасні тенденції у відповідній галузі та стимулювати інтелектуальний розвиток студентів. Особливості лекцій у ВНАУ включають в себе інтерактивність, доступність та практичну спрямованість. Лектори використовують різноманітні методи, такі як візуальні презентації, використання сучасних технологій, демонстраційні матеріали та взаємодію зі студентами, щоб забезпечити ефективне засвоєння матеріалу.

Слід відзначити хороший стан технічного оснащення аудиторій Вінницького національного аграрного університету, в якому лекційні аудиторії обладнані сучасними проєкторами, телевізорами для відеодемонстрації лекційного матеріалу.

Зупинимося на найбільш поширених лекціях, що використовуються у Вінницькому національному аграрному університеті у процесі вивчення курсу «Українська мова та етнокультурологія»:

1. Мультимедійна лекція – це лекція, що відзначається використанням різноманітних мультимедійних засобів, таких як відео, аудіо, графіка, презентації, анімація тощо. Ці засоби допомагають зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для студентів, а також стимулюють їх візуальне сприйняття. Однією з ключових переваг мультимедійної лекції є здатність залучити та зацікавити студентів за допомогою візуальних ефектів та інтерактивних елементів. Крім того, вона дозволяє лекторам створювати більш динамічні та ефективні презентації, які полегшують засвоєння матеріалу. Мультимедійна лекція також надає можливості для індивідуалізації та адаптації навчального матеріалу до потреб різних груп студентів. Лектор може використовувати різні мультимедійні засоби та методи, враховуючи особливості аудиторії та їхні індивідуальні стилі навчання. Наші спостереження показують, що мультимедійна лекція може покращити ефективність навчання, збільшуючи рівень засвоєння матеріалу та стимулюючи активну участь студентів. Вона також сприяє розвитку різних навичок, таких як критичне мислення, аналіз та проблемне вирішення [5, с. 134].

2. Лекція-бесіда або лекція-діалог з аудиторією. Однією з основних переваг лекції-бесіди є активне залучення студентів до процесу навчання. Вони відчувають себе більш відповідальними за

своє власне навчання та мають можливість активно взаємодіяти з лектором та іншими студентами. Лекція-бесіда має позитивний вплив на процес навчання. Крім того, лекція сприяє розвитку кращому засвоєнню матеріалу, оскільки стимулює активну участь студентів та підвищує їхню мотивацію до вивчення теми; критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до співпраці. Лекція-бесіда може забезпечити більш глибоке розуміння теми та підготовку студентів до аналітичного мислення та розв'язання проблем. Для економії часу запитання бажано формулювати так, щоб на них можна було давати короткі відповіді. Студенти, обмірковуючи відповідь на задане питання, мають можливість самостійно дійти висновків і узагальнень, які викладач мав їм повідомити як нові знання, або ж зрозуміти глибину і важливість проблеми, яка обговорюється.

3. Проблемна лекція – створення проблемної ситуації, яку студенти не можуть подолати за допомогою наявних знань. Навчальні проблемні ситуації, які викликають інтелектуальні труднощі, мають бути посильними за своєю складністю, враховувати пізнавальні можливості студентів, бути в руслі предмета, що вивчається, і становити інтерес для майбутньої професійної діяльності. Студентам потрібно активно працювати над цими проблемами протягом лекції, обговорювати їх та шукати рішення разом з лектором та іншими учасниками. Однією з основних переваг проблемної лекції є її здатність стимулювати активну участь студентів у навчальному процесі. Вона сприяє розвитку їхнього критичного мислення, навичкам самостійного мислення, розвитку творчих здібностей, вміння аналізувати інформацію та шукати рішення проблем. Крім того, проблемна лекція може покращити здатність студентів до співпраці та колективної роботи. Для успішної реалізації проблемної лекції важливо правильно організувати процес навчання. Лектор повинен побудувати структуру лекції так, щоб стимулювати діалог та обговорення проблем, тому важливо створити сприятливу атмосферу для вільного обміну думками та ідеями.

4. Лекція-дискусія поєднує в собі два основних елементи: перший – лекція, під час якої лектор викладає основний матеріал, і другий – дискусія, під час якої студенти мають можливість обговорювати тему, висловлювати свої думки та ділитися досвідом. Однією з основних переваг лекції-дискусії є її здатність стимулювати критичне мислення та розвиток аналітичних навичок, розвиток комунікативних та навичок співпраці, оскільки студенти взаємодіють один з одним та лектором під час обговорення теми. Організація лекції-дискусії вимагає певної підготовки з боку лектора. Він повинен вміти створити стимулюючу атмосферу для обговорення, встановити правила взаємодії та управління дискусією, а також вміти ефективно включати студентів у процес навчання. Викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його запитання, а й організовує вільний обмін думками. Це активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів, водночас глибоко поважаючи право особистості на висловлювання власних поглядів Отже, лекція-дискусія має позитивний вплив на процес навчання та розвиток студентів, оскільки сприяє активному залученню студентів до процесу навчання, розвитку їхніх критичних мислення та аналітичних навичок, а також сприяє розвитку їхньої здатності до співпраці та колективної роботи.

5. Лекція-конференція – поєднує в собі елементи лекції та конференції. Під час лекції викладач виступає з викладом матеріалу з певної теми, а після цього відбувається обговорення та обмін думками між учасниками заходу. Основними перевагами лекції-конференції є активна участь студентів у навчальному процесі та можливість обміну досвідом та знаннями між учасниками заходу, тому сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до співпраці. Лекція-конференція проводиться як науково-практичне заняття за попередньо окресленою проблемою із системою доповідей, підготовлених студентами, для її аналізу. Кожен студентський виступ має бути логічно завершеним і відповідати запропонованій викладачем програмі. Система виступів дозволить різнобічно висвітлити актуальні наукові проблеми. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів можна підготувати групу опонентів та експертів, які будуть доповнювати і поглиблювати інформацію доповідачів та висловлювати критичні зауваження. В кінці лекції викладачеві слід узагальнити результати виступів студентів і оцінити їх діяльність. Отже, лекція-конференція дозволяє студентам отримати не лише теоретичні знання, але й поглибити їхнє розуміння теми за рахунок взаємодії з викладачем та однолітками

Слід зауважити, що методика читання лекцій, вибір форми проведення лекційного заняття залежить, передусім, від особистих якостей викладача, а також від аудиторії та складності теми лекції. Залежно від цього лекції можуть носити характер простої бесіди або академічного послідовного викладення матеріалу з відповідною інформативною презентацією.

Загалом, сучасна лекція у закладі вищої освіти це не тільки засіб повідомлення наукової та навчальної інформації, а й процес посилення мотивації навчання, активізації розумової діяльності, організація самостійної роботи студентів, спонукання до постійного оновлення та вдосконалення набутого досвіду. Залучення студентів до активного сприйняття лекційного матеріалу можливе завдяки поєднанню традиційної інформаційної форми лекції з нетрадиційними методиками викладання лекційного матеріалу (проблемні лекції, лекції-диспути, лекції-конференції, бінарні лекції). Такі сучасні форми організації лекційного заняття дозволятимуть як покращити засвоєння

студентами лекційного матеріалу, розвиватимуть у них творчий підхід до застосування знань у практиці, так і сприятимуть належному вихованню майбутнього працівника.

Висновки. Традиційна лекція у вищій школі залишається важливою формою організації навчання, хоча її ефективність може залежати від різних факторів. Шляхом використання інтерактивних елементів та інших стратегій, можна покращити її ефективність та забезпечити краще засвоєння матеріалу студентами.

Нетрадиційні лекції, такі як мультимедійна, проблемна лекції, лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-конференція репрезентують інноваційний підхід до навчання, спрямований на активне залучення студентів та створення стимулюючого середовища для вивчення. Вони дозволяють розширити нові можливості навчання, сприяють активному засвоєнню матеріалу на більш глибокому рівні та розвитку критичного мислення, аналітичних та комунікативних навичок, креативності, самостійності студентів, дозволяють створити стимулюючу атмосферу для взаємодії та обміну ідеями між учасниками заходу, відкривають нові можливості для ефективного навчання та підвищення якості освіти. Отже, лекційний процес у Вінницькому національному аграрному університеті є важливим елементом навчання, що забезпечує студентам не лише фахові знання, але й розвиває їхні професійні та особисті якості.

Література

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. 180 с.
2. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник*. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
3. Гуревич Р. С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів*: матер. наук.-практ. конф. Харків: НТУ «ХПІ», 2017. С. 13 – 17.
4. Дмитрук Л.І., Павлюк В.А. Лекція в навчальному процесі сучасної вищої школи. *Dynamics of the development of world science :* Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference Vancouver, Canada 18-20 March 2020. С. 425-434.
5. Дмитрук Л.Мультимедійні технології у вивченні української мови як іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Науковий журнал. Київ, 2019.С.138-134.
6. Енциклопедія освіти / акад.. пед. наук України ; головний. ред. В.Г. Кремень. К. Укрінком Інтер, 2008. 163с.
7. Каплінский В. В., Лазаренко Н. І. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 59–66
8. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч.посіб. Київ: Аграрна освіта, 2003. 224 с.
9. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
11. Педагогіка : навчальний посібник / В.М. Галузяк, М. І. Сметанський, В.І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
12. Сагач Г. М. Словник-мінімум термінів красномовства. Київ, 1992. 280 с.
13. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, виправ. і доповн. Київ: Академвидав, 2005. 352с.
15. Формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів: андрагогічний вимір / Лук'янова Л. Б., Гуревич Р. С., Акімова О. В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2023. 340 с.
16. Шахов В., Шахов В. Психологічні особливості подолання студентами-психологами складних життєвих ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. Випуск 71. С.133–137.

References

1. Avtorski pedahohichni tekhnolohii v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly: kolekt. monohrafiia [Author's pedagogical technologies in the educational and educational environment of a higher school: collection. monograph] /za red. Akimovoi O.V., Kaplinskoho V.V. Vinnytsia, TOV «Niland LTD». 2015. 180 s.
2. Haluziak V. M. Klasyfikatsiia styliv pedahohichnoho spilkuvannia. [Classification of pedagogical communication styles]. Problemy osvity: Nauk.-metod. zbirnyk. Kyiv: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity, 2001. Vyp. 26. S. 23-33.
3. Hurevych P. C., Kaplinskyi V. V. Lektorska maisternist vykladacha vyshchoi shkoly yak vazhlyva umova uspishnosti vykladatskoi diialnosti. [Lecture skills of a higher school teacher as an important condition for the success of teaching activities]. Naukova shkola akademika I.A. Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv: mater. nauk.-prakt. konf. Kharkiv: NTU «KhPI», 2017. S. 13 – 17.

4. Dmytruk L.I., Pavliuk V.A. Lektsiia v navchalnomu protsesi suchasnoi vyshchoi shkoly. [A lecture in the educational process of a modern higher school]. Dynamics of the development of world science : Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference Vancouver, Canada 18-20 March 2020. S. 425-434.
5. Dmytruk L.Multymediini tekhnolohii u vyvchenni ukrainskoi movy yak inozemnoi movy. [Multimedia technologies in learning the Ukrainian language as a foreign language]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. Naukovyi zhurnal. Kyiv, 2019.S.138-134.
6. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi. red. V.H. Kremen. K. Ukrinkom Inter, 2008. 163s.
7. Kaplinskyi V. V., Lazarenko N. I. Metodyka provedennia praktychnykh zaniat u vyshchii shkoli yak vazhlyva umova formuvannia metodychnoi kompetentnosti studentiv. [The method of conducting practical classes in higher education as an important condition for the formation of methodological competence of students]. Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia. 2017. Vyp. 49. S. 59–66
8. Luzan P. H. Metody i formy orhanizatsii navchannia u vyshchii ahrarnii shkoli : navch.posib. [Methods and forms of organization of training in the higher agricultural school: teaching manual]. Kyiv: Ahrarna osvita, 2003. 224 s.
9. Osobystisno-profesiine stanovlennia maibutnoho pedahoha: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2020. 228 s.
10. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
11. Pedahohika : navchalnyi posibnyk [Pedagogy: study guide] / V.M. Haluziak, M. I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – 4-e vyd., vypr. i dop. Vinnytsia : DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2007. 400 s.
12. Sahach H. M. Slovnyk-minimum terminiv krasnomovstva. [Minimum dictionary of eloquence terms]. Kyiv, 1992.280s.
13. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s.
14. Fitsula M. M. Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: teaching. manual] Vyd. 2-he, vyprav. i dopovn. Kyiv: Akademvydav, 2005. 352s.
15. Formuvannia profesiino vazhlyvykh yakostei maibutnikh pedahohiv: andrahohichnyi vymir [Formation of professionally important qualities of future teachers: andragogic dimension] / Lukianova L. B., Hurevych R. S., Akimova O. V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Tvory», 2023. 340 s.
16. Shakhov V., Shakhov V. Psykholohichni osoblyvosti podolannia studentamy-psykholohamy skladnykh zhyttievykh sytuatsii. [Psychological features of overcoming difficult life situations by psychology students]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2022. Vypusk 71. S.133–137.

УДК 37.016.4:004.738.5
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-13-18

ІРИНА СЛАДКИХ
https://orcid.org/0000-0003-0688-4620
sladkih_i@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу,
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
просп. Науки, 9-А, м. Харків

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСАЛТИНГ В УПРАВЛІННІ ОНЛАЙН-ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті розглядається роль педагогічного консалтингу в ефективному управлінні освітньою діяльністю в онлайн-середовищі. Проаналізовано особливості практичного застосування ряду цифрових платформ онлайн-навчання в залежності від потреб, технічних можливостей учасників навчального процесу та поставлених навчальних цілей та завдань. Стаття освітлює важливість консультування в контексті розвитку та підтримки онлайн-освіти, створення комфортних умов і свободи вибору для повноцінного розвитку професіоналізму та самореалізації педагогів і студентів, надаючи огляд ключових аспектів і методів, які можуть бути використані для підвищення якості освітнього процесу. У даній роботі розглядається педагогічний консалтинг як ефективний інструмент у освітньому процесі. Обговорюються переваги та проблеми, з якими стикаються заклади освіти при впровадженні педагогічного консультування в онлайн-навчання. Відзначається, що педагогічне консультування відіграє важливу роль у підтримці стандартів освіти та забезпеченні успіху студентів в онлайн-середовищі.

Ключові слова: *педагогічний консалтинг, управління освітньою діяльністю, онлайн-навчання, цифрова платформа.*

IRYNA SLADKYKH
https://orcid.org/ 0000-0003-0688-4620
sladkih_i@ukr.net
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department "Pedagogy, foreign philology and translation" Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Avenue of Science, 9-A, Kharkiv

PEDAGOGICAL CONSULTING IN EDUCATIONAL MANAGEMENT OF ONLINE ACTIVITIES

The article explores the role of pedagogical consulting in effective management of educational activities in the online environment. It analyzes the peculiarities of practical implementation of various digital platforms depending on educational objectives. The advantages and challenges of integrating pedagogical consulting into online education are discussed. It is noted that pedagogical consulting plays a crucial role in maintaining educational standards and ensuring the success of students in the online environment.

Key words: *pedagogical consulting, management of educational activities, online learning, digital platform.*

A set of human, material, technical, informational, regulatory and other components, interconnected in such a way that the management process is carried out and management functions are implemented, are called "management system". The management system of a comprehensive educational institution has common features with the management systems of other objects, but differs from them primarily in the content of the tasks to be solved and the methods of their decision. This, in turn, determines the peculiarities of their construction, but at the same time a comprehensive educational institution is a social system that obeys the laws of management of social systems. These problems are carefully considered in the works of V. Begei, L. Danylenko, G. Yelnikova, Y. Konarzhevsky, E. Korotyaev, O. Marmaza, V. Maslov, O. Udod, V. Pikelna, E. Khrykov and others [5].

Scientists O. Padalka and A. Shpak argue that "technologization in the field of education is becoming a dominant characteristic of human activity, implying a transition to a qualitatively new level of efficiency" [2, p. 250].

One of the modern trends in the development of online education is M-Learning (or mobile learning), which involves the use of smartphones, tablets, laptops, etc. to access educational materials and communicate between participants in the educational process. The implementation of online education as a new pedagogical technology, its features in the field of education are explored by O. Borzenko, O. Zaritska, I. Herasymenko, L. Shtikhno, O. Kolesnikov, V. Hohunsky, O. Vasyuk, T. Skumina, V. Bykov, O. Malinko, H. Marchenko, and others [1, p. 5].

The digitization of education, the prospects for the spread of advanced digital platforms, and the readiness of teachers to implement and use digital technologies have been studied in many works by modern scientists. Significant contributions to the study of this issue have been made by V. Bykov, V. Gurzhiy, V. Zaychuk, I. Ivanyuk, L. Kartashova, A. Lapinsky, S. Nikolaenko, O. Ovcharuk, I. Plysh [1]. It has been determined by scientists that the work on raising the level of digital literacy and competence of teachers, as well as providing decent conditions for continuous professional development, is an important factor in increasing their readiness for changes in the traditional education system. This helps overcome the problem of teachers' reluctance to implement online education [1; 5].

In the practice of educational management in educational institutions, consulting services in the field of education and organizational management are an important factor in the effective functioning and development of management subjects. Scientists Coleman and Yeh, who conducted research in 2011 related to the effectiveness of pedagogical counseling, claim: educational counsellors adopt many roles and must be empathetic in dealing with students' wide range of issues. While guided by instinct and what they are told when students are referred, counsellors should remain open to what the student has to say [7]. Having studied the emotional state of teachers and students in 2018, Peters concluded, that communication is an essential tool to learn and can help us share feelings and behave more appropriately. When we get angry or upset, it can be difficult to explain clearly how we feel [8].

The purpose of the article was to demonstrate the necessity and importance of the role of pedagogical consulting in effectively managing educational activities in the online environment, based on the generalization of own practical pedagogical experience using digital platforms in the conditions of the COVID-19 pandemic and the state of war in Ukraine [3; 9; 10]. Organizing online education in modern times, especially during wartime and in conditions of participant remoteness, poses a new challenge of the times. Undoubtedly, this requires the improvement of online learning technologies with direct involvement of pedagogical consultants.

The application of modern educational information and communication technologies should be scientifically justified, altering methodological approaches to teaching, which facilitates effective combination of direct and indirect interaction between students and teachers [1]. In fact, the rapid transition to fully online learning has led to "emergency distance learning" instead of a well-considered, systematized,

and structured specialized online education system. Currently, the key challenges of the educational process in wartime conditions include unstable learning conditions, limited opportunities for organizing learning activities, decreased motivation, as well as unstable psychological and emotional states of both students and educators. As noted by Coleman and Yeh, still in 2011, students' academic and personal development "occur within the context of a number of interpersonal relationships among peers" and the challenges brought on by the educational setting [8, p. 381].

The main aspects of the educational process that characterize its effectiveness include compliance with the requirements of the time and the quality of the educational process. The improvement of the quality of the educational process is possible provided that the pedagogical process is organized based on monitoring research aimed at studying the impact of the algorithm of managerial actions of teachers and students on the improvement of the quality of the educational process. It is important to create a system of pedagogical, socio-psychological counseling for students and teachers, to create comfortable conditions and freedom of choice for the full development of professionalism and self-realization of teachers and students. By applying monitoring research in practice, it is possible to significantly increase the efficiency of each participant in the pedagogical process and the educational institution as a whole.

Consulting is a very complex multifactorial social phenomenon, the significance of which constantly grows with the development of society and interpersonal relationships. The main goal of consulting is to improve the quality of management, increase the efficiency of the activities of educational process participants as a whole, and increase the individual productivity of each teacher and student. The complication of educational processes leads to the formation of markets for consulting services, including the formation of educational consulting, which performs the function of disseminating advanced problem-solving technologies. Today, the main dilemma for all participants in the educational process is the transition of the education system to the online form. In a broad sense, "consulting is a type of intellectual activity, the main task of which is to analyze, justify the prospects for the development and use of scientific, technical, and organizational-economic innovations, taking into account the subject area and client problems. Consulting itself represents a complex of knowledge related to scientific research, conducting research, experimenting to expand existing and obtain new knowledge, testing scientific hypotheses, establishing patterns, scientific generalizations, scientific justification of projects for the successful development of the organization. Counseling techniques may include "how" and "what" questions, confrontations, "I" statements, and sharing awareness with teachers emphasizing "this moment".

Pedagogical consulting is a relatively new concept in domestic management theory. Today, there is a significantly increased demand for educational services. This is facilitated by educational institutions and various organizations providing the formation of a multi-profile market for educational services. The system of continuous education becomes an integral part of educational consulting. Thus, pedagogical consulting is understood as a type of support for the client in the educational process and the provision of advisory assistance in solving problems related to educational cognitive activities and personal-professional development. The tasks of pedagogical consulting are related to improving the process of satisfying educational needs or providing educational services. The client system includes: firstly, counseling and training of parents (in this case, the role of the consultant is performed by educators and teachers, pedagogue-psychologists, specialists of counseling services, tutors); secondly, counseling of pedagogical workers of educational organizations (teachers themselves, scientific and pedagogical workers, methodologists, pedagogical staff of educational institutions). Consultants are scientific leaders, mentor-consultants, employees of postgraduate pedagogical education institutes and methodological services, specialists of education development centers. Therefore, professional consultants are involved in the process of managing the development of educational institutions.

Educational counseling faces several challenges that can be addressed through the use of modern technology. Here are some of the challenges and how technology can help address them:

1. Accessibility: One of the major challenges in educational counseling is accessibility. Many students, especially those in remote or rural areas, do not have access to counseling services. Technology can help bridge this gap by providing online counseling services, such as video conferencing, chatbots, and virtual reality. These tools can help connect students with counselors who are located in different parts of the country or even the world.

2. Time constraints: school counselors often have heavy caseloads and tight schedules, making it difficult to meet with students as often as they would like. Technology can help counselors manage their time more effectively by providing tools for scheduling, note-taking, and communication. For example, counselors can use online scheduling software to book appointments with students, and use digital note-taking tools to record session notes.

3. Limited resources: Schools often have limited resources, including budget constraints, which can limit the number of counselors they can hire. Technology can help address this challenge by providing cost-effective solutions for counseling services. For example, online counseling platforms can connect students with counselors who are located in different parts of the country, reducing the need for schools to hire multiple counselors.

Stigma: Many students may feel uncomfortable seeking counseling services due to the stigma associated with mental health. Technology can help address this challenge by providing anonymous and confidential counseling services. For example, chatbots and virtual assistants can provide students with information and support without requiring them to disclose their identity.

4. Personalization: Every student is unique, and counseling services should be tailored to meet their individual needs. Technology can help counselors personalize their services by providing data and insights on each student's needs, interests, and learning style. For example, counselors can use data analytics tools to track student performance, interests, and learning behaviors, and use this information to provide personalized guidance and support.

5. Cultural barriers: Counseling services may not be culturally appropriate or accessible for all students, particularly those from diverse backgrounds. Technology can help address this challenge by providing culturally sensitive counseling services. For example, online counseling platforms can connect students with counselors who speak their language and are familiar with their cultural background.

6. Professional development: Counselors need ongoing professional development to stay up-to-date with best practices and new technologies. Technology can help address this challenge by providing online training and professional development opportunities for counselors. For example, counselors can participate in online workshops, webinars, and conferences to learn about new technologies and techniques.

The rapid technological development of society not only demands educators to acquire new professional competencies associated with active implementation of blended and online learning, but also affects the role of the educator, giving it a new sense. Modern educators need to learn to perform roles such as educational consultants, mentors, tutors, facilitators, capable of establishing positive constructive interaction with all participants of the educational process. Serving as educational consultants, educators are called upon to stimulate students to comprehensively process didactic content, aiming to teach them to consciously perceive the information presented, critically evaluate, design, create, and transform it [4].

Digital platforms play a key role in modern education, providing a wide range of opportunities for learning and interaction between students and educators. They grant access to educational resources, improve the organization of the learning process, and allow for personalized learning. However, the use of digital platforms also poses several challenges, such as the need for technical support, data protection, and ensuring equal access to education for all students. Understanding the characteristics of various platforms and the ability to effectively utilize them are becoming increasingly important for educational institutions and professionals in the field of education.

Technology can help address several challenges faced by educational counselors, including accessibility, time constraints, limited resources, stigma, personalization, cultural barriers, and professional development. By leveraging modern technologies, counselors can provide more effective and efficient services to students, ultimately improving their mental health and academic outcomes.

Let's consider the most popular platforms for online learning:

- Moodle: This is an open-source Learning Management System (LMS) widely used in educational institutions for creating and managing online courses, conferences, and other educational events;
- Google Classroom: This free platform provided by Google allows for the creation of virtual classes, exchange of materials, and assignments between teachers and students. This is a service for educational institutions and users with personal Google accounts. The advantages of Google Classroom include easy setup, time-saving, creating, checking, and grading assignments in an electronic service, convenient organization, tasks available in the corresponding section, and course materials (documents, photos, videos) automatically added to folders on Google Drive. It also offers fast communication, the ability to make announcements, instantly create discussions, and for students to share resources with each other and respond to questions in the course stream. Accessibility and security are also ensured. Like all services in the Google Suite for Education package, Classroom does not contain ads, does not use student content and data for advertising purposes, and is provided for free. All information is stored on Google Drive, and having a corporate email with much more memory space than a personal Google Drive is the ideal option. Google Presentations allow working with files on Android devices: creating and editing presentations, granting access to and working on them simultaneously with other users; working even without an internet connection; adding comments and responding to them; adding slides, changing their layout, formatting text, and inserting shapes. Google Forms is an online service for creating feedback forms, online quizzes, and surveys. Each form is a web page that contains a questionnaire or questions. To work with forms, you need to have a Google account. The convenience of the tool lies in its adaptability, accessibility, unique design, and ease of analysis.
- Kahoot is a platform for creating quizzes, tests, and educational games. The service can be used to assess students' knowledge.
- LearningApps.org (https://learningapps.org/) is a service to support teaching and learning through small interactive modules. These modules can be used directly as educational resources or for independent work. To work, you need to create a publicly accessible library of independent blocks that can be reused and

modified. Blocks (exercises) are not included in any specific scenarios or programs, so they are not considered as complete lessons or tasks; instead, they can be used as needed. It is a system of ready-made exercises from different subjects, with the possibility of automatic checking by the system. Teachers can create their exercises using this platform. Working with the platform follows the same principle as with others – sending the link to participants in the educational process. There is the possibility to create a group folder, upload tasks, and monitor the completion of these tasks.

One of the ways to check material assimilation and one of the best we have today is through tests. The main advantage is their impartiality and the ability for quick automatic assessment of a large number of responses. A large library of online tests can be found on the websites Vseosvita (https://vseosvita.ua/) and Naurok (https://naurok.com.ua/test).

- Canvas: Another popular LMS platform, Canvas provides tools for creating interactive courses, online teaching, and grade management;
- Blackboard: This platform also offers a variety of tools for creating, delivering, and managing online courses;
- Edmodo: A social platform for education designed to facilitate communication between teachers, students, and their parents;
- Microsoft Teams: While primarily a collaboration tool, Microsoft Teams also provides capabilities for teaching and creating virtual classes. Universities using this system for education conduct conferences, meetings, and assemblies in this platform as well;
- Zoom: A video conferencing platform that can also be used for distance learning, online lessons, and seminars;
- Adobe Connect: Another platform for virtual classes and web conferences, providing tools for interaction and real-time learning;
- FunEnglishGames.com is a platform with a wide variety of educational games and exercises. There you can find diverse games that help improve reading, writing, grammar, and vocabulary skills in English.

Each of these distance learning platforms has its own features and advantages, and the choice of platform depends on specific educational objectives, technical capabilities of participants in the learning process, and learning goals.

The conducted research and analysis of practical experience allow us to draw the following ***conclusions*** – attention should be drawn to the existing problems of online education up to now: First, the popularity of technology and the sharing of educational resources are not balanced. In some areas, students cannot enjoy the educational convenience brought about by modern technology due to the limitations of economic conditions and technical conditions. In this case, we need to further promote the popularization of technology, increase the sharing of resources, and achieve educational equity. Secondly, the implementation of personalized education is also difficult. Teachers need to master the strategies and methods of personalized teaching, which requires a lot of training and professional knowledge to support them. In addition, distance education also has the problems of interactivity and supervision. Students are easy to fall into the dilemma of self-learning, and they are lack of direct teacher guidance and learning atmosphere.

In terms of counseling, each student can get a tailored consultation program. This personalized educational consultation can better meet the needs of students, stimulate the learning interest, and improve the learning effect. The perspective of further research will involve the development of digital educational tools with the capability of providing continuous feedback for the purpose of pedagogical counseling for students.

Література

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. No1. С. 27–36.
2. Падалка О., Нісімчук А., Смоляк І. Педагогічні технології: навч. посіб. для ВНЗ. Київ: «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 1995. 253 с.
3. Altbach, P. G., & De Wit, H.. Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 2020. 102, 3–5.
4. Keim M. Digitaler Wandel findet auch offline statt. *Akzente. Das Magazin der Pädagogischen Hochshule Zürich*. 2022. No 4. S. 10–18.
5. Khnyfr H. The higher education system in the world with strategy. *Journal of Cultural Management*. 2005. No 3 (9). P. 109–118.
6. Management of educational activity, (specialty 011 – Educational, pedagogical sciences, Educational program - Pedagogy and Administration; 073 – Management, Educational Program – School Management), 1 semester. https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10568
7. Pedagogical Counselling, (specialty 011 – Educational, pedagogical science, Educational program - Pedagogy and Administration), 1 semester, https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10306

8. Pedagogical Counselling, (specialty 011 – Educational, pedagogical science, Educational program - Pedagogy and Administration), 2 semester https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10980
9. Sladkykh I., Zorkot W. Generative teaching academic courses. *Information technologies: science, engineering, technology, education, health*: May 8-15, 2016, Kharkiv, Ukraine, NTU "KhPI": Pr., Vol. IV, P. 366.
10. Sladkykh I. Use of videos at the first year of distance learning language by groups of foreign students. *Strategy of Quality in Industry and Education*: XVII International Conference: June 5-8, 2023, Varna, Bulgaria, Pr., P. 298-301.

References

1. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Suchasni zavdannya tsyfrovoyi transformatsiyi osvity [The modern challenges of digital transformation in education]. *Visnyk kafedry YUNESKO "Neperervna profesiyna osvita KhKhI stolittya"*. 2020. No1. S. 27–36.
2. Padalka O., Nisimchuk A., Smolyak I. Pedagogichni tekhnologiyi [Pedagogical technologies]: navch. posib. dlya VNZ. Kyiv: "Ukrayinska entsyklopediya" imeni M. P. Bazhana, 1995. 253 s.
3. Altbach, P. G., & De Wit, H. Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 2020. 102, 3–5.
4. Keim M. Digitaler Wandel findet auch offline statt. *Akzente. Das Magazin der Pädagogischen Hochshule Zürich*. 2022. No 4. S. 10–18.
5. Khnyfr H. The higher education system in the world with strategy. *Journal of Cultural Management*. 2005. No 3 (9). P. 109–118.
6. Management of educational activity, (specialty 011 – Educational, pedagogical sciences, Educational program - Pedagogy and Administration; 073 – Management, Educational Program – School Management), 1 semester. https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10568
7. Pedagogical Counselling, (specialty 011 – Educational, pedagogical science, Educational program - Pedagogy and Administration), 1 semester, https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10306
8. Pedagogical Counselling, (specialty 011 – Educational, pedagogical science, Educational program - Pedagogy and Administration), 2 semester https://pns.hneu.edu.ua/course/view.php?id=10980
9. Sladkykh I., Zorkot W. Generative teaching academic courses. *Information technologies: science, engineering, technology, education, health*: May 8-15, 2016, Kharkiv, Ukraine, NTU "KhPI": Pr., Vol. IV, P. 366.
10. Sladkykh I. Use of videos at the first year of distance learning language by groups of foreign students. *Strategy of Quality in Industry and Education*: XVII International Conference: June 5-8, 2023, Varna, Bulgaria, Pr., P. 298-301.

УДК 378.016:[811.111'276:34]
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-19-25

КАТЕРИНА БАБЕНКО
https://orcid.org/0000-0003-3957-0257
babenkoekaterina47@gmail.com
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та практики перекладу,
Класичний приватний університет
вул. Жуковського, 70-б, м. Запоріжжя

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВОЗНАВЧОГО НАПРЯМКУ

У статті виділено основні проблеми англомовної підготовки магістрів, які навчаються за спеціальностями «Право» та «Правоохоронна діяльність». Вирізнено та впорядковано найбільш ефективні підходи до вивчення навчального курсу «Іноземна мова спеціальності». Упродовж освітньої діяльності магістрів визначено способи активізації фахової мовної підготовки студентів. Під час проведення практичних занять перевірено дієвість традиційних та інтерактивних завдань для студентів. Особливу увагу приділено самостійному прослуховуванню та перегляду автентичних матеріалів за фахом із їхнім подальшим колективним обговоренням.

Ключові слова: *англомовна підготовка; ділове спілкування; іншомовна компетентність; правознавець; професійні навички комунікації; юридична документація.*

KATERYNA BABENKO
Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Department of Translation Theory and Practice,
Classic Private University
Zhukovsky street, 70-b, Zaporizhzhia

GENERAL PROBLEMS OF ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF MASTERS OF LAW

The article determines the problems of English-language training of future Masters of Law and Masters of Law Enforcement. The following problems occur in the course of training: insufficient special knowledge of English, poor Grammar knowledge of a professional business language, shortage of practical use of language skills, and difficulties in an educational book choosing. There are differentiated, communicative, person-oriented, problematic, and thematic approaches which help students to study the subject «Foreign Language of the Specialty».

The purpose of the article is to set up the main problems of professional training of Masters of Law and Masters of Law Enforcement. It is necessary to arrange approaches of study, to mark out the ways of activation, and to demonstrate the practical results of solving problems in the process of professional English-language training of future Masters.

The active methods are thorough study of special vocabulary and grammar of Law, analyze and collective commentary of samples of jurisdictional documentation, and writing professional language peculiarities in topical dictionaries. Most of the traditional and interactive tasks are directed to the Masters' self-reliant work. Particular attention is paid to independent listening and viewing of authentic Law materials with their following collective discussion. The depth and effectiveness of studying are controlled through comments and messages of students, throughout collective discussion of real professional problems and situations. General problems of English-language training are successfully being solved by the complex usage of effective studying approaches.

Complete study of professional terminology, the writing of thematic dictionaries, listening and viewing authentic materials, referring to English-language sources in educational preparation makes Masters more attention to the subject «Foreign language of the specialty». Constantly applying to jurisdictional documentation, comparison of legal systems in different countries makes students interested in their studying of professional English. Future Masters working on a collective analysis of specialized themes. They want to learn the training course deeper too.

Key words: *English-language training; business communication; foreign language competence; lawyer; professional communication skills; jurisdictional documentation.*

Навчання магістрів у сучасних умовах потребує детального підходу до їхньої англомовної підготовки. Актуальність проблеми полягає в тому, що магістри, які навчаються за напрямками «Право» та «Правоохоронна діяльність», володіють навичками юридичного професійного спілкування. У курсі магістерської підготовки очікувано здійснюється подальше вдосконалення

сформованих навичок. Упродовж практичного викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова спеціальності» виникають питання, які перешкоджають процесу іншомовної підготовки студентів.

Основне завдання англомовної підготовки правознавців – формувати вміння вирішувати професіональні проблеми під час ділового спілкування [10, с. 129; 15, с. 71], здатність відстоювати власну точку зору на професійному рівні [10, с. 206, 229]. На жаль, майбутні фахівці часто демонструють нестачу спеціальних знань при спробі спілкуватися англійською мовою. У магістрів виникають утруднення при вивченні лексико-граматичного матеріалу юридичного спрямування [9, с. 110; 10, с. 106, 230, 234; 17, с. 60], при перекладі спеціальних текстів [10, с. 230]. Потреба у спілкуванні поряд з відсутністю практичного використання англійської мови [10, с. 208, 231] призводять до зниження активності студентів на практичних заняттях [10, с. 130, 208], до спадання мотивації при вивченні дисципліни [6, с. 163; 9, с. 106; 10, с. 33; 203].

Основним джерелом вивчення професійної мови є підручник. Зміст підручника необхідно регулярно поновлювати відповідно із новітніми тенденціям професіонального навчання [8, с. 16, 30]. Вивчення професійної іноземної мови у взаємозв'язку зі спеціальними предметами допомагає магістрам швидше опанувати необхідними комунікативними навичками [12, с. 72].

Педагоги радять ураховувати різний рівень мовної підготовки магістрів [6, с. 163; 10, с. 33, 80], створювати умови для безперервного вивчення навчальної дисципліни [10, с. 81; 11, с. 4]. Залежно від мети практичного заняття вчені застосовують диференційований [10, с. 130], комунікативний [10, с. 33, 106, 255], проблемний [10, с. 208], особистісно-орієнтований [8, с. 38; 7, с. 106], тематичний [6, с. 163], навчально-дослідницький [15, с. 71] підходи до процесу навчання. Активізація навчального процесу відбувається завдяки рамковій технології [10, с. 278], інтеграції [9, с. 48], контактуванню із зарубіжними партнерами [10, с. 203, 209, 219].

Вчені використовують на заняттях активні методи роботи: ділові та рольові ігри, ситуативні й комунікативні вправи [8, с. 83; 9, с. 13, 92], різні типи проектів, ситуативні екскурсії [10, с. 106, 171, 209]. Особливу увагу педагоги приділяють ґрунтовному вивченню фахової термінології [10, с. 113, 209], опрацюванню автентичних текстів та країнознавчих джерел [9, с. 15, 48; 10, с. 81, 235, 255], перегляду новин і фільмів англійською мовою [9, с. 93; 13, с. 73], практичному зв'язку з правничими системами інших країн [6, с. 164; 8, с. 74]. З метою активізації освітнього процесу та підвищення інтерактивної взаємодії магістрів учені радять пов'язувати матеріали відео з темами практичних занять [14, с. 149].

Переважна частина навчальних годин курсу відводиться на самостійну роботу студентів [10, с. 130, 171; 9, с. 32]. Незвичайні види робіт приваблюють магістрів, вони намагаються опанувати навички професійного спілкування. Педагоги пропонують магістрам наступні види самостійної діяльності: брифінг-дискусії, кейси, крос-культурний аналіз фахових ситуацій [9, с. 84; 13, с. 72], мозковий штурм, складання та графічну реалізацію ментальних карт [6, с. 182], дослідницькі та пошукові завдання [10, с. 171; 15, с. 73], підготовку портфоліо [8, с. 223] і різних типів презентацій [8, с. 15, 73; 11, с. 6; 13, с. 73], перегляд та прослуховування відео й аудіо матеріалів [8, с. 6; 10, с. 34, 81]. Педагоги також пропонують проводити бінарне заняття з носіями мови. Під час бінарного заняття магістри навчаються застосовувати нові знання в реальних ситуаціях, проявляють зацікавленість до пошукової діяльності [13, с. 72].

Корисним для магістрів буде аналіз професійних ситуацій, реконструкція тексту, гра у мовні ігри засобами візуалізації та Інтернет програм [9, с. 46, 62, 131; 10, с. 207; 14, с. 148]. Педагоги радять моделювати квазіпрофесійні ситуації з подальшим спільним розглядом. Вирішення таких завдань сприяє плодотворному гармонійному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності студентів [13, с. 72]. Покращенню навичок спілкування також сприяють мультимедійні програми. Серед переваг подібних програм викладачі виокремлюють модульність, інтелектуальність та мережеві можливості [11, с. 4].

Протягом навчання в майбутніх фахівців права формуються різні компетенції. Активізація комунікативної компетенції потребує активної взаємодії викладача і студентів, спілкування студентів у парах або в групах [9, с. 106; 7, с. 48]. Професійна іншомовна компетентність посилюється за рахунок контактування з правознавцями-носіями мови [9, с. 31, 117; 7, с. 51]. При формуванні соціокультурної компетенції слід враховувати соціолінгвістичний, соціокультурний та соціальний компоненти [9, с. 110; 12, с. 106; 17, с. 60]. Контроль набутих навичок здійснюється у вигляді письмових робіт, тестів [9, с. 62], автоматизованих тестових систем [14, с. 148]. Невирішеною частиною виділеної проблеми є відсутність чіткої системи фахової англомовної підготовки магістрів юридичного напрямку.

Мета статті – установити головні проблеми професіональної підготовки магістрів юридичного факультету: упорядкувати існуючі підходи до вивчення магістрами навчальної дисципліни «Іноземна мова спеціальності»; виділити шляхи активізації мовної підготовки студентів; продемонструвати практичні результати вирішення проблем у процесі професійної англомовної підготовки магістрів.

На практичних заняттях часто виявляється, що магістри мають недостатні фахові знання з англійської мови. Причиною є розрив у навчанні за бакалаврською й магістерською програмами, а також обмежена кількість годин, відведена для засвоєння та практичного застосування професійного словника. Для вирішення цієї проблеми студентам пропонують спеціальні вправи для вивчення юридичної лексики. Це завдання на визначення певного терміну англійською мовою, повторення частин мови та їхнє вживання в юридичній документації, тренування на використання кліше у спілкуванні [1, с. 1-10]. Магістри також занотовують нові слова, кліше, складні для писемного та усного використання вирази в тематичний словник.

Зразок завдання: *the first part of each word is already in the sentence. Complete it with the second part, which you will find in the box.*

__atim __ditional __dulent ___empt __ended __erial __gious __inal ____itual __ndant __orate __pational___sible__tiable__tory___vent

1. Because of the recent phenomenon of the 'compensation culture', claims for **occu**_____ *accidents have almost doubled in the last ten years.* (referring to jobs and work)

2. So many complaints about the company's behaviour were reported that a **manda**_____ *injunction was imposed ordering them to cease trading.* (obligatory or necessary according to the law or rules)

3. Some special savings accounts are popular with small businesses because the interest paid is **ex**_____ *from tax.* (not required to pay, or not covered by law)

4. The terms of the contract are **nego**_____ *up to the moment it is signed.* (able to be changed by discussion*)*

5. The claimant produced a **verb**_____ *transcript of the conversation he had had with the defendant. (*in the exact words*)*

6. On the claimant's application for summary judgement, the defendant was given **uncon**_____ *leave to defend himself.* (with no conditions attached)

7. The company was accused of making a **frau**_____ *insurance claim by exaggerating the value of the goods it had lost.* (not honest, aiming to deceive people for financial gain)

8. Technically we can sue the company for breach of contract, although this is not really a **fea**_____ *option.* (possible or practical)

9. New legislation has made Clause 6b of the contract **redu**_____. (no longer needed or valid)

10. **Hab**_____ *breaches of safety regulations are being investigated by the Health and Safety Officer. (*doing something repeatedly*)*

11. When he bought the company, it was barely **sol**_____ *but he turned it into one of the most successful organisations in the country.* (having enough money to pay debts)

12. The lawsuit against the organisation was dropped because there was not enough **mat**_____ *evidence.* (important or relevant)

13. We were expecting to receive a big fine, but in the event we were ordered to pay only **nom**_____ *damages. (a* very small amount)

14. The issues of **corp**_____ *responsibility at local, national and international levels have been receiving a lot of coverage in the press.* (referring to a company)

15. The contract is **open**-_____ *although there is an initial probationary period.* (with no fixed period, or with some items not specified*)*

16. Be careful what you say: some companies are extremely **liti**_____. (very willing to bring a lawsuit against someone to settle a disagreement*)*

Відмінність граматичних особливостей професійної мови від мови повсякденного спілкування стає причиною нової проблеми: магістри зазнають труднощів при побудові власних висловлювань та при перекладі фахових текстів із рідної мови на англійську. Студенти опрацьовують зразки ділової документації. Особлива увага приділяється структурі речень. Кожне граматичне явище коментується в групі [1, с. 11–16].

Зразок завдання: *Here is a summary of some of the key points from these laws, and some other information which consumers might find useful. Complete the paragraphs with words and expressions from the box.*

1. accurate description 2. as described 3. cooling-off period 4. credit card fraud 5. credit voucher 6. defective 7. delivery arrangements 8. fit for purpose 9. give a refund 10. guarantee or warranty 11. opt out of 12. proof of purchase 13. receipt 14. responsibilities and liabilities 15. satisfactory quality 16. unsolicited mail 17. unsolicited telemarketing 18. wear and tear 19. within a reasonable time 20. written confirmation

Comsumer rights

Providers of goods and services (including credit providers and hire companies) all have _____ towards the customer which are aimed at protecting the customer and his / her rights.

When you buy goods, they must be of_____: the condition they are in should match your expectations based on the price you paid. They should also be '_____' (in other words, they must match the description made by the provider and / or the manufacturer), and they must be '_____' (they should do what you expect them to do).

All goods must carry a_____ in case they go wrong or do not meet your expectations.

If you need to return goods a shop or other supplier, you should do so _____: many shops and suppliers specify their own limit, usually 28 days, and can refuse to do anything if there is evidence of unreasonable _____ (signs that the goods have been used more than is normal or for a purpose for which they were not designed).

If you take goods back to a shop, they are entitled to ask for _____, such as a _____, a credit card slip, etc, that shows you actually bought the goods from them.

Many shops may refuse (illegally, if the product you have bought is faulty or _____) to _____, and instead of returning your money will offer you a _____ to use in that shop at a later date.

Where goods or services are ordered on the Internet, on-line shops should offer their customers a _____after they have ordered them, in case the customer decides to suddenly cancel their order.

On-line shops should give the customer an _____ of the goods being sold, and clearly state the price, _____ and options (how and when the customer can expect to receive their goods, whether there is an extra charge for postage, etc).

On-line shops should also protect customers against _____, and should allow customers to _____ receiving further information and _____, _____ or unsolicited email. They should also send the customer _____ of their order (often in the form of an email sent after the order has been placed).

Обмежені можливості в комунікації призводять до наступної проблеми: у магістрів виникає мовний бар'єр при спробі спілкуватися діловою мовою. Із ціллю подолання мовного бар'єру майбутні правознавці складають короткі міні-діалоги в змінних парах на 2-4 репліки з кожної сторони. Для тренування обирають уже опрацьовані теми. Студенти можуть користуватися власними тематичними словниками. Необхідність пристосовуватися до манери спілкування нового співрозмовника та постійне звертання до опрацьованої лексики примушує студентів до багатократного повторення необхідних фраз, знімає напругу при контактуванні.

Оскільки до навчання в магістратурі приступають студенти з різним рівнем іншомовної компетентності, виникає проблема з вибором основного підручника. Практика викладання англійської мови магістрам-правознавцям показує, що користування двомовним підручником викликає менше утруднень при навчанні, ніж звертання до англомовних навчальних книг. Тому магістрам для опанування професійної мови пропонують вітчизняний підручник [16, с. 7]. Підручник побудований за тематичним принципом. У кожному розділі виділяються фонетичні особливості нових фахових слів. Уживання лексичних одиниць подано у взаємозв'язку з граматичними явищами англійської мови. Тексти для читання та лексико-граматичні вправи дозволяють засвоїти основні правила комунікації.

Залежно від рівня іншомовної компетенції, магістри отримують *диференційовані завдання*: перекласти спеціальний текст рідною мовою, переказати текст, доповнити інформацію, скласти власні речення або діалоги з новими словами, поставити свої запитання до тексту, доповнити схему або скласти власну схему за зразком. При виконанні тренувальних вправ ураховується особистісне сприйняття інформації студентами. Під час вирішення проблемних ситуацій магістри самостійно обирають та характеризують уявний вид майбутньої діяльності.

З метою стимулювання мотивації до опанування спеціальною мовою та підвищення інтересу до майбутньої діяльності магістри самостійно прослуховують та переглядають автентичні матеріали. Далі коментують англійською мовою побачене чи почуте. Слабші студенти коментують матеріали рідною мовою, потім записують його англійською мовою та читають у групі.

Наприклад, майбутні правознавці ознайомлюються із правознавчою школою Британії [3]. *Завдання*: дати загальну характеристику закладу, познайомитись із інформацією про професійну кар'єру констебля у Великій Британії, порівняти з професійною кар'єрою вітчизняного робітника правоохоронних органів. *Ускладнене завдання:* зайти на вкладку «Advice and information» [4], вибрати одне з посилань, уміщене на сторінці (animal crime, protecting your anonymity, child abuse або інше за власним бажанням), ознайомитись із інформацією за обраною темою, надати короткий коментар англійською мовою, порівняти зі шляхами вирішення обраної проблеми в Україні. Коментар обов'язково записують у зошиті, потім оголошується або читають в групі. Якщо студенти обрали одну тему, можна послухати обидва коментарі та порівняти їхню змістовність та інформативність. Інший варіант представлення теми: обмін інформацією за принципом «запитання

– відповідь». Під час коментаря доповідача інші магістри знаходять однойменну тему, слідкують за ходом вислову, за бажанням задають питання.

Якщо завдання дуже складне для сприйняття, відео переглядається по частинах та обговорюється колективно. При вивченні теми «Правнича система США» магістри звертаються до додаткового джерела *«Overview of the American Legal System»* [5]. Відео умовно поділяється на чотири частини. Після перегляду кожної частини магістри занотовують ключові слова, терміни, власні назви. При порівнянні британської та американської юридичної системи студенти користуються записами.

Магістри помічають, що порівняльний аналіз правничих систем різних країн спрощує сприйняття нової інформації. Вони зацікавлені в більш глибокому пізнанні означеної проблеми.

Для майбутніх правознавців важливо вміння оперувати даними про реальні події в Україні. При вивченні теми *«Types of crimes»* [16, с. 119–120] магістри ознайомлюють з типами правопорушень, дають повну характеристику одному з типів, визначають причини виникнення правопорушення, називають способи його запобігання та усування. Студенти обов'язково вказують джерело отриманої інформації. Магістри також передивляються відео та представляють коментар до нього [2].

Зразок відповіді магістра групи МП-123 Голосової С.:

The video lesson discusses the topic «About crime, about thefts».

The information is presented in the form of short stories. After each story, the TV announcer repeats new concepts.

1. The plot can be called «An Incredible Incident on the Subway». A short story is given about how one of the metro stations is unsafe. The man says that he was waiting for the train and reading the newspaper. And his wallet, keys, and glasses disappeared unnoticed. And it's incredible. The TV announcer repeats the key words: theft, thief, robber.

2. The plot can be called «Theft of credit cards». It is the story of Kevin's credit cards being stolen. He said that he was having lunch on a houseboat and his mother called him. He got distracted by the conversation and went into the bedroom. By chance he heard someone open the door and footsteps. He interrupted the conversation and ran there. But there was no one there, and the door was open. It wasn't the wind. It was a man. He stole Kevin's credit cards. The police caught the thief. The TV announcer repeats the key words: a thief is someone who steals things, takes them away from the house unnoticed.

3. The plot can be called «The Theft That Never Happened». In the morning, Julia Maricia tells her friend James about the incident that happened to her the day before. She went to the cinema in the evening. When she returned home and inserted the key into the door, she heard that there was someone in her apartment. She got scared, left and called the police from the phone on the corner of the house. The police arrived quickly. But it was not a robber. Her friend from Munich, Karl, came out of her apartment. She didn't have anything missing. He used to do this when he lived in London. While Julia was at the cinema, he was waiting for her in the apartment. TV announcer: it's not a robber, it's Karl. He didn't steal anything.

4. What is the fourth story about? The guy talks about how his family was robbed several years ago. When he was growing up, they used to leave their bikes in the open garage. And they began to steal them. The girl says that her bag was stolen from her car. The TV announcer brings us back to the story of Julia and James. To emphasize that in this case there was no theft.

5. The plot can be called «My service in the police: nuances». In the story Katie Ashton is a police officer in Austin, Texas. She talks about her work. She has served in the police force for 13.5 years. Katie serves in the department that deals with crimes against property, that is, thefts. She controls several areas of the city. Investigates white collar and property crimes. Her area of responsibility is everything related to embezzlement or stolen property. Katie Ashton talks about the types of crimes she investigates.

6. How was Katie's service in the police? Katie said that after graduating from the Police Academy, everyone is first assigned to patrol. This lasts 2 years. During patrolling, young police officers study and undergo practical training. They also gain the skill to get to the right place as quickly as possible.

7. Are there certain nuances in the work of a police officer like Katie? Katie said that the police have assistants. These are informant agents from local residents. They tell the police what, where and how is happening in the area. These are unspoken assistants in preventing and solving crimes.

8. Were there any funny incidents in the service of Katie Ashton? Katie said that once while on patrol she received a call from a frightened woman. The woman was sure that there was a burglar in the house. Katie went into the house in complete darkness. The woman literally stuck to her and they walked like that. Suddenly the curtain hit them hard. Katie thought that a robber had done it and almost shot in that direction with a pistol. And it was just a gust of strong wind. There was no robber.

9. Why are there inserts from videos with police officers, screaming people, and people's dialogues? Illustration of Katie Ashton's story about the type of crimes she deals with, the concept of patrolling, the daily work of police officers, various situations. Katie said that while she was in college, she did not think about serving in the police. During her senior year, she attended and worked in various capacities in

community organizations and the regional police center. And she unexpectedly liked it there. This determined her choice of profession.

Висновки. Основними проблемами під час англомовної професійної підготовки магістрів-правознавців є неповні фахові знання англійської мови, слабке знання граматики, обмеженість або відсутність практичних мовних навичок, складнощі при відборі навчального підручника. Для усунення означених проблем здійснюється комплексне навчання студентів із використанням диференційованого, тематичного, комунікативного, особистісно-орієнтованого, проблемного підходів. Майбутні правознавці виконують тренувальні вправи, спрямовані на поглиблення лексико-граматичних знань із англійської мови. Засвоєння професійних мовних особливостей відбувається більшою частиною самостійно. Глибину та ефективність засвоєння знань контролюють на практичних заняттях шляхом коментарів та повідомлень магістрів, колективного обговорення реальних професійних проблем та ситуацій.

Усебічне вивчення фахової термінології, ведення тематичних словників, прослуховування та перегляд автентичних матеріалів, звертання до англомовних джерел при підготовці до практичних занять примушує магістрів уважніше ставитися до предмету «Іноземна мова спеціальності». Постійне звертання до юридичної документації, порівняння правничих систем різних країн зацікавлює студентів, спонукує до спільного розгляду пропонованих тем, сприяє глибшому засвоєнню змісту навчального курсу. Комунікативні англомовні навички допоможуть правознавцям реалізувати себе як фахівця у професійній діяльності.

Подальших розвідок вимагає проблема ділового спілкування англійською мовою. Магістрам необхідно навчатися застосовувати набуті знання у комунікації з колегами, за потреби залучати знання, отримані при вивченні профільних дисциплін. Англомовна підготовка правознавців стане результативною за умови спілкування з носіями мови: студентами, викладачами, колегами.

Література

1. Rawdon Wyatt. Check your English vocabulary for law. 3rd edition. A & C Black. London, 2006. 81 p.
2. Веб-сайт. URL: https://www.youtube.com/watch?v=PnjrOd1O8sc&list=PLvKQ8cPLYU6_GoHsh1e4ihy_yf9WoLJvz&index=35 (дата звернення: 03.04.2024)
3. Веб-сайт. URL: https://www.cambs.police.uk (дата звернення: 03.04.2024)
4. Веб-сайт. URL: https://www.cambs.police.uk/advice/advice-and-information (дата звернення: 03.04.2024)
5. Веб-сайт. URL: https://www.youtube.com/watch?v=d75upaDHSvY (дата звернення: 25.02.2024)
6. Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції (Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р.). / відп. ред. Романишин І. М. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2019. 326 с.
7. Зарічанська Н., Поп О. Деякі аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2023. № 74. С. 47–52.
8. Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права. Тези доповідей ІХ Міжвузівської наук.-практ. Інтернет конференції (Київ, 25 квітня 2019 р.) / ред. кол.: Чернєй В. В., Чернявський С. С., Галдецька І. Г. та ін. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2019. 98 с.
9. Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права. Тези доповідей Х Міжвузівської наук.-практ. Інтернет конференції (Київ, 30 квітня 2020 р.) / ред. кол.: Чернєй В. В., Чернявський С. С., Галдецька І. Г. та ін. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2020. 148 с.
10. Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів і сектору безпеки. Матеріали ІІІ Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 27 березня 2019 р.). Київ: Національна академія прокуратури України, 2019. 292 с.
11. Кальченко Т. М., Горбач Н. Л., Бортник Ю. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі іншомовної підготовки правоохоронців. *Pedagogical sciences / «Colloquium-journal»*. 2022. № 36 (159). С. 4–6.
12. Липченко Т. С. Формування культурологічної компетенції майбутніх правоохоронців під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти.* 2021. Вип. 32. Т. 1. С. 105–107.
13. Мамонова О. І., Баланаєва О. В. Упровадження практичного складника в процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. *Правовий часопис Донбасу*. 2023. № 3(84). С. 70–75.
14. Мамонова О. І., Волік О. В. Шляхи вдосконалення системи мовної підготовки майбутніх правоохоронців за допомогою комп'ютерних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 3 (68). С. 146–152.
15. Мельник А. Теоретичні аспекти проблеми розвитку дослідницької компетентності студентів магістратури. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2023. № 75. С. 69–75.
16. Практичний курс англійської мови для працівників правоохоронних органів: посібник-практикум / відп. ред. Побережна Н. О. Дніпро: Адверта, 2016. 338 с.

17. Яворська А. О. Підвищення рівня комунікативної компетентності при іншомовній підготовці майбутніх працівників правоохоронних органів. *Актуальні питання розвитку комунікації в професійній діяльності правоохоронних органів: виклики XXI століття:* матеріали Міжвузівської наук.-практ. конференції. (Одеса, 24 квітня 2023 р.). Одеса: ОДУВС, 2023. С. 59–61.

References

1. Wyatt R. Check your English vocabulary for law. 3rd edition. London: A & C Black, 2006. 81 p. URL:
2. Retrieved 03.04.2024 from: https://www.youtube.com/watch?v=PnjrOd1O8sc&list=PLvKQ8cPLYU6_G0Hsh1e4ihy_yf9W0LJvz&index=35 (in Eng.)
3. Retrieved 03.04.2024 from: https://www.cambs.police.uk (in Eng.)
4. Retrieved 03.04.2024 from: https://www.cambs.police.uk/advice/advice-and-information (in Eng.)
5. Retrieved 25.02.2024 from: https://www.youtube.com/watch?v=d75upaDHSvY (in Eng.)
6. Vykladannya inozemnykh mov v Ukrayini ta za yiyi mezhamy: dosvid i vyklyky [Teaching Foreign Languages in Ukraine and Beyond: Best Practices and Challenges]. Materialy mizhnarodnoyi nauk.-prakt. konferentsiyi (Ivano-Frankivs′k, 21-22 bereznya 2019 r.). / vidp. red. Romanyshyn I. M. Ivano-Frankivsk: Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk, 2019. 326 s.
7. Zarichanska N., Pop O. Deyaki aspekty formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh viys′kovykh perekladachiv [Some aspects of formation of foreign language communicative competence of future military translators]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Pedahohika i psykholohiya. № 74. 2023. S. 47-52.
8. Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv OVS ta fakhivtsiv iz prava [Foreign language training of police officers and specialists in law]. Tezy dopovidey IX Mizhvuzivskoyi nauk.-prakt. Internet konferentsiyi (Kyiv, 25 kvitnya 2019 r.) / red. kol.: Chernyey V. V., Chernyavky S. S., Haldetska I. H. ta in. Kyiv: Natsionalna akademiya vnutrishnikh sprav, 2019. 98 s.
9. Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv OVS ta fakhivtsiv iz prava [Foreign language training of police officers and specialists in law]. Tezy dopovidey X Mizhvuzivskoyi nauk.-prakt. Internet konferentsiyi (Kyiv, 30 kvitnya 2020 r.) / red. kol.: Chernyey V. V., Chernyavkyy S. S., Haldetska I. H. ta in. Kyiv: Natsionalna akademiya vnutrishnikh sprav, 2020. 148 s.
10. Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv i sektoru bezpeky [Foreign languages training of law enforcement agencies and security sector officers]. Materialy III Mizhnarodnoyi nauk.-prakt. konferentsiyi (Kyiv, 27 bereznya 2019 r.). Kyiv: Natsionalna akademiya prokuratury Ukrayiny, 2019. 292 s.
11. Kalchenko T. M., Horbach N. L., Bortnyk Yu. M. Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u protsesi inshomovnoyi pidhotovky pravookhorontsiv [Use of information and communication technologies in the process of foreign language training of law officers]. Pedagogical sciences / «Colloquium-journal». № 36 (159). 2022. S. 4-6.
12. Lypchenko T. S. Formuvannya kulturolohichnoyi kompetentsiyi maybutnikh pravookhorontsiv pid chas vyvchennya inozemnoyi movy [Formation of cultural competence of future law enforcement during the study of a foreign language]. Innovatsiyna pedahohika. Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity. Vyp. 32. T. 1. 2021. S. 105-107.
13. Mamonova O. I., Balanayeva O. V. Uprovadzhennya praktychnoho skladnyka v protses formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh pravookhorontsiv [Implementation of a practical component in the process of forming foreign language communicative competence of future law officers]. Pravovyy chasopys Donbasu. № 3(84). 2023. S. 70-75.
14. Mamonova O. I., Volik O. V. Shlyakhy vdoskonalennya systemy movnoyi pidhotovky maybutnikh pravookhorontsiv za dopomohoyu kompyuternykh tekhnolohiy [Ways to improve the language training system of future law enforcers by using computer technologies]. Pravovyy chasopys Donbasu. № 3(68). 2019. S. 146-152.
15. Melnyk A. Teoretychni aspekty problemy rozvytku doslidnytskoyi kompetentnosti studentiv mahistratury [Theoretical principles of the development of research competence of Master's students]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Pedahohika i psykholohiya. № 75. 2023. S. 69-75.
16. Praktychnyy kurs anhliyskoyi movy dlya pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv: posibnyk-praktykum / vidp. red. Poberezhna N. O. [Practical English Course for Law Enforcement Officers: Manual-Workshop / In N. O. Poberezhna (Ed.)] Dnipro: Adverta, 2016. 338 s.
17. Yavorska A. O. Pidvyshchennya rivnya komunikatyvnoyi kompetentnosti pry inshomovniy pidhotovtsi maybutnikh pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv [Increasing the level of communicative competence in foreign language training of future law enforcement officers] Aktualni pytannya rozvytku komunikatsiyi v profesiyniy diyalnosti pravookhoronnykh orhaniv: vyklyky XXI stolittya: materialy Mizhvuzivskoyi nauk.-prakt. konferentsiyi. (Odesa, 24 kvitnya 2023 r.). Odesa: ODUVS, 2023. S. 59-61.

УДК 378.147:51
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-26-32

АЛЬОНА КОЛОМІЄЦЬ
https://orcid.org/0000-0002-7665-6247
alona.kolomiets.vnt@gmail.com
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

НАТАЛІЯ САЧАНЮК-КАВЕЦЬКА
https://orcid.org/0000-0001-6405-1331
sachanyuk@vntu.edu.ua
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

МАЙЯ КОВАЛЬЧУК
https://orcid.org/0000-0002-1895-1715
kovalchuk@vntu.edu.ua
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

СИСТЕМА, СИСТЕМНІСТЬ, СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Передумовою якісної фахової підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей є фундаментальна математична підготовка. Докорінних змін у системі технічної освіти можна чекати лише за умови максимального сприяння фундаменталізації математичної підготовки студентів технічних спеціальностей. Фундаменталізація математичної підготовки забезпечує спрямування освітнього процесу, процесу вивчення математики, забезпечує системне засвоєння комплексу математичних понять, сприяє регулярній систематизації інформаційних об'єктів, слугує системності впровадження педагогічних інструментів з метою вирішення педагогічних завдань.

***Ключові слова**: математична підготовка, фундаменталізація математичної підготовки, система, системність, систематизація.*

ALONA KOLOMIIETS
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Higher Mathematics,
Vinnytsia National Technical University,
St. 95, Khmelnytskyi highway, 95, Vinnytsia

NATALIA SACHANIUK-KAVETS`KA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Higher
Mathematics, Vinnytsia National Technical University,
St. 95, Khmelnytskyi highway, 95, Vinnytsia

MAIIA KOVALCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the
Department of Higher Mathematics, Vinnytsia National Technical University,
St. 95, Khmelnytskyi highway, 95, Vinnytsia

SYSTEM, SYSTEMATICITY, SYSTEMATISATION AS DETERMINANTS OF THE FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The work is devoted to outlining the relationships between the concepts of system, systematicity, systematization, and fundamentalization of mathematical training. The purpose of the article is to reveal the meaning of the definitions system, systematicity, systematization in the context of the fundamentalization of mathematical training and to demonstrate the relationship of these concepts, to describe the concepts of mathematical training, fundamentalization of mathematical training. It has been established that Mathematical training is a dialectical combination of the process of forming mathematical knowledge and skills and the result of this process - their formation at the appropriate level. The main features of fundamentalization include: the isolation of the core of mathematical invariants, which are conservative and essentially basic for the construction of other mathematical objects for the purpose of their application in the study of special disciplines and in professional activities; generalization of knowledge; totality, combination of components of mathematical education. It has been established that the system is a set of interconnected elements (components of the system) that form a coherent structure, functioning together as a single entity; systematicity is an integral characteristic of systems that indicates a methodical or organized approach in the system, that is, it is a quality characteristic of systems that ensures their organized and methodical functioning, systematization is the process of arranging or organizing elements according to the system. Systematization involves the construction of information objects in a predetermined sequence. The concepts of «fundamentalization» and «system» are dialectically related: on the one hand, fundamentalization shows signs of a system (integrity, structuredness, interrelationship of elements), on the other hand, fundamentalization contributes to the selection of fundamental principles and laws of the system, highlighting the fundamental ones. Systematicity and systematization are conceptual concepts that function to build systems and ensure their functioning.

***Key words:** mathematical training, fundamentalization of mathematical training, system, systematicity, systematization.*

Націленість на створення умов для покращення якості математичної підготовки спрямовує до ідеї її фундаменталізації. Визначення поняття фундаменталізації, що зустрічаються у низці праць науковців, здебільшого спроєктовані на основні характеристики системи. Відтак феномен фундаменталізації певною мірою набуває вияву «системи» та відображає її основні характерні ознаки. Поміж іншим, до понять проблемного поля системи належать систематизація та системність, що є також детермінантами фундаменталізації математичної підготовки.

Поняття системи, системності, систематизації є широко вживаними у сучасній педагогічній практиці. Низка науковців (Занков Л, Слєпкань З., Ковальчук М, Москаленко О., Коваленко О. та інші), схиляючись до обраної концепції, окреслюють вищезазначені дефініції у свій спосіб. Проте у досліджуваних нами роботах немає деталізації та акценту на тріаді зазначених понять у контексті фундаменталізації математичної підготовки студентів технічних спеціальностей. Разом з тим, поняття фундаменталізації математичної підготовки, що розкрито у роботах Ярхо Т, Бардус І., Дутки Г., Ковтонюк М., Семерікова С. та інших, асоціюють із дидактичним принципом, процесом якісної зміни освіти, системою.

Сутність тріади понять (система, системність, систематизація) проаналізуємо у контексті змісту математичної підготовки студентів технічних спеціальностей. Розробки щодо підвищення якості математичної підготовки майбутніх фахівців належать зарубіжним (Альпер Б. (Alpers B.), Баррі Дж. (Burry J.), Коупленд М. (Coupland M.), Абдулвахед М.(Abdulwahed M.), Крауфорд А. (Crawford A.), Бродбрідж П. (Broadbridge P.), Хендерсон С. (Henderson S.), та вітчизняним (Бевз Г., Годованюк Т., Кириченко О., Працьовитий М., Раков С., Семеніхіна О., Трофименко В.) науковцям.

Разом із тим, у досліджуваних нами роботах не зустрічається опис вказаної тріади понять як взаємопов'язаної сукупності, що є детермінантою фундаменталізації математичної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Мета статті – розкрити зміст дефініцій система, системність, систематизація у контексті фундаменталізації математичної підготовки та продемонструвати взаємозв'язок цих понять, здійснити опис понять математична підготовка, фундаменталізація математичної підготовки.

Ведучи мову про математичну підготовку, слід зазначити, що вона є частиною загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця технічного напряму. ЇЇ сформованість є передумовою якісної професійної підготовки. Європейський Парламент і Рада ЄС 2021 року схвалили оновлену редакцію ключових компетентностей, серед яких постають математична компетентність і компетентність у науках (за інформацією сайту http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53). Поміж іншим, у додатку до Рекомендацій знаходимо трактування математичної компетентності, як здатності застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті (там саме). Тому математична підготовка фахівців, зокрема технічного спрямування, є необхідною ланкою процесу професійної підготовки.

Модель фундаменталізації освітнього процесу можна відобразити через фундаменталізацію математичної підготовки майбутніх технічних фахівців.

Математична підготовка становить діалектичне поєднання процесу формування математичних знань та вмінь і результату цього процесу – їх сформованість на належному рівні. (рисунок 1).

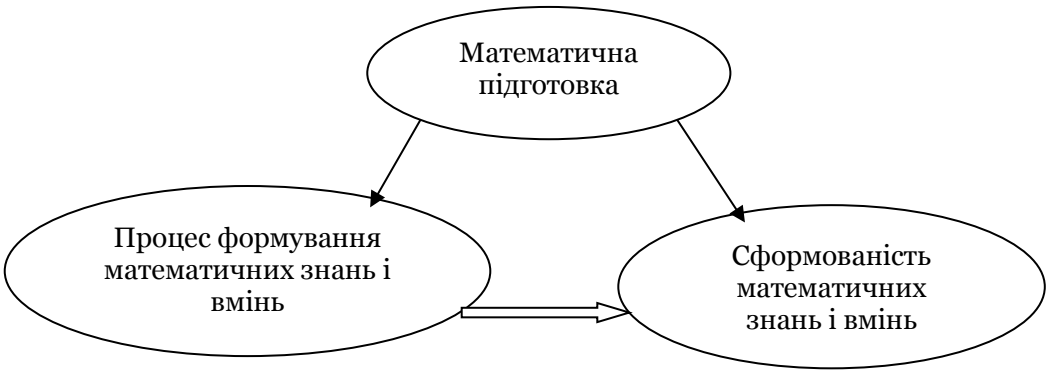

Рис. 1. Схематичне зображення математичної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Як стверджує у своєму дослідженні Т. Ярхо [14], математична підготовка має два складники – інваріантний і варіативний. Дослідниця у термін «інваріантний складник математичної підготовки» вкладає розуміння, усвідомлення, оперуванням математичної символіки, до варіативної частини математичної підготовки вчена відносить побудову сукупності математичних моделей, які формують підґрунтя вмінь розв'язувати професійні завдання математичного змісту, тобто варіативна частина

математичної підготовки, на думку дослідниці, виявляється у здатності орієнтуватися у використанні потрібного математичного алгоритму (моделі).

Огляд досліджень науковців (Глушко О., Дутка Г., Клочко В., Ковтонюк М., Михалевич В., Яценко С.), присвячених питанням математичної підготовки дозволяє зробити висновок про те, що математична підготовка, яка є фундаментальною підготовкою для студентів технічних спеціальностей, передбачає формування (процес) та сформованість (результат) математичних компетентностей. Виділення математичних інваріантів та спрямування їх на вдосконалення професійної підготовки майбутніх технічних фахівців є прерогативою фундаменталізації. Аналіз низки робіт науковців, присвячених питанню фундаменталізації, дозволив охарактеризувати її основні ознаки. До них ми віднесемо: виокремлення ядра математичних інваріантів, що є консервативними і по своїй суті базовими для побудови інших математичних об'єктів з метою їх застосування при вивченні спецдисциплін та у професійній діяльності; генералізацію знань; сукупність, поєднання складових математичної освіти.

Для встановлення взаємозв'язків між фундаменталізацією та тріадою понять система, системність, систематизація проведемо глибший аналіз цих дефініцій. У своїх дослідження Шабанова Ю. окреслює визначення системи через сукупність елементів і зв'язків між ними [13, с. 32].

У тлумачному словнику української мови виділено такі основні ознаки системи: 1) *порядок* у розміщенні, 2) *форма організації чи будова чого-небудь*, 3) *сукупність* певних об'єктів, які об'єднані за певним принципом чи правилом, 4) *класифікація* [10].

Поняття «система» характеризується різноаспектністю його тлумачень, як-от: єдність елементів, певний порядок, єдність та цілісність закономірно розміщених частин єдиного цілого. Жижко Т. припускає, що систему утворюють діалектично пов'язані між собою компоненти, основною функцією яких є забезпечення єдності процесів і явищ [6, с. 102].

Узагальнення думок дослідників наводить на розуміння *системи* як сукупності елементів, що забезпечує цілісність та єдність явищ та процесів навколишнього середовища, а також допомагає зрозуміти їхній сенс.

Паралель між фундаменталізацією та системою проводить Ю. Ткач, яка визначаючи фундаменталізацію, підкреслює, що фундаменталізація утворює динамічну *систему* взаємозв'язків освітнього процесу [12]. Таким чином, дослідниця окреслює фундаменталізацію через поняття системи. Продовжуючи цю думку, Ребуха Л. стверджує, що фундаменталізація є підсистемою системи освіти [9, с.22]. Підсилює акцент на взаємозв'язку фундаменталізації та системи дослідниця Ковтонюк М., яка стверджує, що фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього вчителя математики слід аналізувати через призму педагогічної системи – «системи освіти», яка містить підсистеми «університет», «факультет», «кафедра» [4].

У своїй роботі дослідниці Ісаєва О., Кушка Б. наголошують, що «фундаменталізація вищої технічної освіти передбачає базові знання, сформовані в єдину «картину світу» за допомогою міжпредметної інтеграції» [3, с. 38]. А це вкотре вказує на присутність характеристичних ознак системи у фундаменталізації технічної освіти.

На основі досліджень науковців та власного досвіду *фундаменталізацію математичної підготовки* тлумачимо як концептуальний підхід до побудови педагогічної системи методів, форм, засобів та дій, які у цілісному поєднанні дозволяють виокремити та спрямувати основні математичні інваріанти на вдосконалення професійної підготовки студентів технічних спеціальностей. Фундаменталізація математичної підготовки за низкою власних характеристичних ознак виявляє себе як система.

Отже, цілісність фундаменталізації математичної підготовки, її структурованість та закономірність у виокремленні математичних інваріантів з метою їх професійного спрямування зумовлює необхідність у системності подання математичних об'єктів.

За визначенням К. Сороки, «Системність – це загальна властивість об'єктивно існуючої єдності світу, його структурованості і взаємозв'язку» [11, с.5]. Ця теза цілком корелює із поняттям фундаменталізації математичної підготовки, адже остання може функціонувати лише за умови системності впровадження засобів, методів та дій покращення якості математичної підготовки. Системність, як властивість єдності елементів системи, підсилює ідею цілісності та впорядкованості фундаменталізації математичної підготовки студентів технічних спеціальностей. Наведемо приклад. Фундаменталізація математичної підготовки студентів технічних спеціальностей передбачає виділення математичних інваріантів з метою їх професійного спрямування. До інваріантних тем віднесено: «Теорія функції багатьох змінних», «Диференціальні рівняння», «Функція однієї змінної». Системність фундаменталізації математичної підготовки з одного боку відображається у чіткій логіці і послідовності вивчення цих тем. Зокрема, вивчення розділу «Теорія функції багатьох змінних» заплановано після вивчення студентами теми «Функція однієї змінної» і передує вивченню теми «Диференціальні рівняння». З іншого боку, фундаменталізація математичної підготовки функціонує через проєкцію математичної інформації у площину її практичного

застосування. Відтак, кожна із вказаних тем є основою застосування математичних інформаційних об'єктів при вивченні спецдисциплін. Поміж іншим, кожна із обраних тем є цілісною сукупністю математичної інформації, яка фундаменталізується у ядро математичних знань.

Розглянемо функцію двох змінних:

$$f(x,y) := \sqrt{x^2+y^2} + 0,5\sqrt{(x+1)^2+y}$$

Перед студентами завдання: вказати область визначення та побудувати поверхню, що описує дана функція. Узагальнюючи знання із теми «Функція однієї змінної», студенти накладають обмеження на вирази, що містяться під коренями, таким чином обчислюють область визначення. Обчислення області визначення для ФБЗ є нерозривно пов'язане із знаннями властивостей функції однієї змінної, та є невіддільними. Далі студенти будують поверхню, що описує задана функція. Після цього викладач демонструє та пояснює ідею ліній рівня (рис 1). Вказана послідовність дій обумовлена системністю фундаменталізації математичної підготовки.

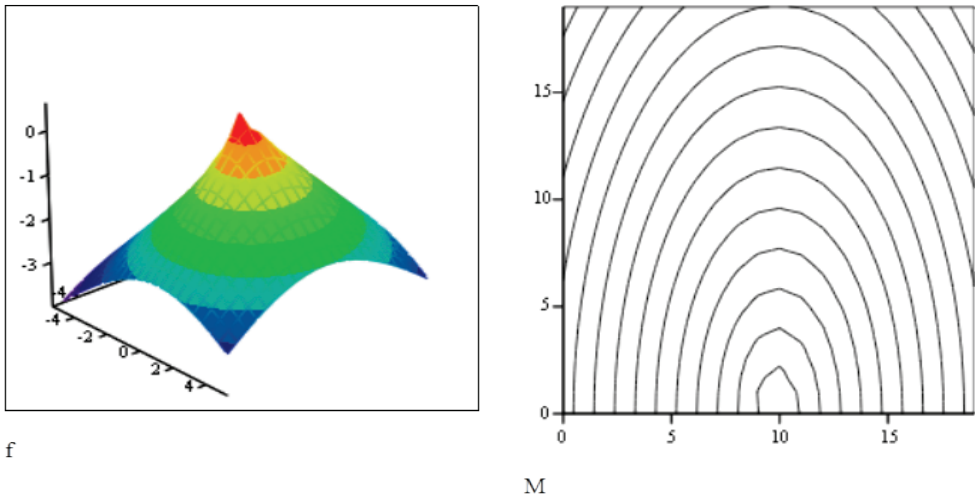

Рис. 2. Графік функції та лінії рівня.

Завершальним етапом є проєктування математичних знань на площину професійної підготовки майбутніх технічних фахівців.

Систематизація математичних знань у тріаді понять «система»-«системність»-«систематизація» у концепції фундаменталізації математичної підготовки реалізується через класифікування інформаційних об'єктів у певному порядку.

У контексті фундаменталізації систематизація постає процесом узагальнення отриманої математичної інформації, завдяки якому відбувається «впорядкування» знань у свідомості студентів. Інваріантні математичні знання підлягають певному впорядкуванню та повторенню, завдяки чому вони переходять у довготривалу пам'ять.

Фундаменталізація математичної підготовки передбачає систематизацію, як складника логіко-гносеологічного процесу, результатом якого постає впорядкована сукупність математичних інваріантів, готових для подальшого використання у фахових, прикладних завданнях.

Варто підкреслити, що систематизація інформаційних об'єктів у процесі фундменталізації математичної підготовки здійснюється системно, тобто структуровано та цілісно.

Для ілюстрації взаємозв'язків тріади система-системність-систематизація та фундаменталізація використаємо геометричні фігури, хоча ці поняття не можна окреслити межами.

Отже, *система* – це сукупність взаємопов'язаних елементів (складників системи), які утворюють цілісну структуру, функціонуючи разом як єдине ціле; *системність* – це невід'ємна характеристика систем, яка вказує на методичний або організований підхід у системі, тобто це властива системам якість, що забезпечує їх організоване та методичне функціонування, систематизація – процес упорядкування чи організації елементів відповідно до системи.

Під час систематизації актуалізуються такі розумові процеси: аналіз, синтез. порівняння, групування. Систематизація передбачає побудову інформаційних об'єктів у певній заздалегідь заданій послідовності, метою цього процесу є побудова ланцюга закономірних, інформаційно ієрархічних об'єктів.

Ознаки системи завжди будуть прослідковуватися у продукті систематизації навчального матеріалу, у системі фундаменталізації математичної підготовки, адже систематизація можлива лише в межах системи.

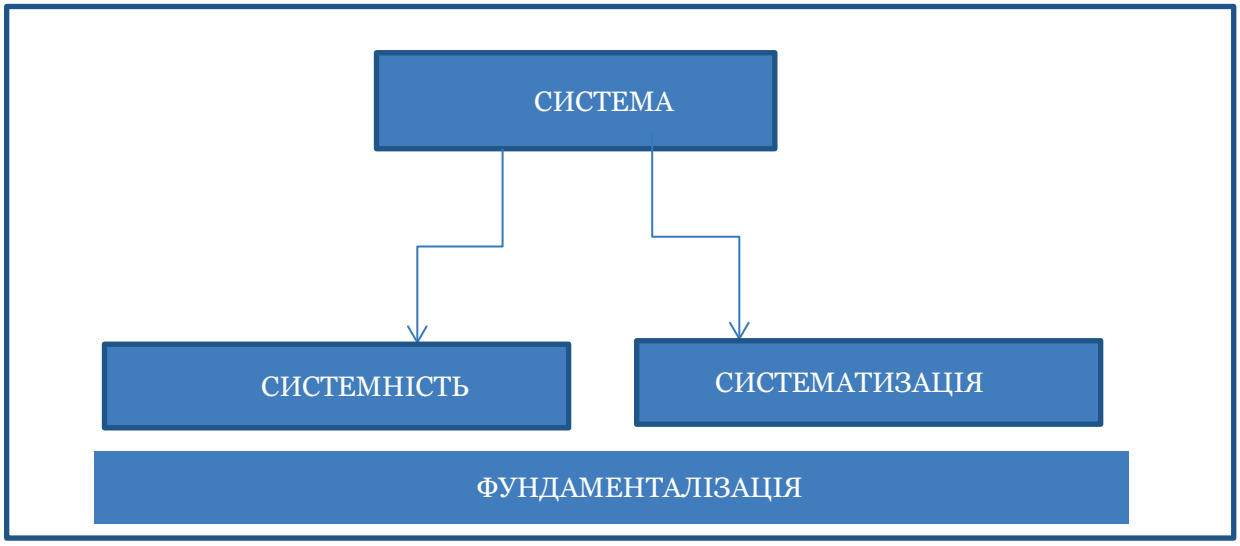

Рис. 3. Схематичне зображення взаємозв'язку тріади «система» – «системність» – «систематизація» та фундаменталізації.

Висновки. Математична підготовка студентів технічних спеціальностей, яка діалектично поєднує набуття знань і вмінь та їх сформованість у готовому вигляді, є складником системи професійної підготовки. Фундаменталізація математичної підготовки забезпечує виділення ядра математичних інваріантів з метою проєктування його у площину професійної підготовки, тобто для забезпечення студентів математичними знаннями у подальшому теоретичному та практичному фаховому розвитку. Поняття «фундаменталізація» та «система» діалектично пов'язані: з одного боку фундаменталізація проявляє ознаки системи (цілісність, структурованість, взаємозв'язок елементів), з іншого - фундаменталізація сприяє виділенню фундаментальних принципів, законів системи, виділяючи фундаментальні, при цьому посилюючи системність та систематизацію. Системність та систематизація – концептуальні поняття, що функціонують для побудови систем та забезпечення їх функціонування.

Література

1. Глушко О. О., Яценко С. Є. Математична підготовка майбутніх вчителів хімії і біології в педвузі як фактор, що підвищує конкурентоспроможність фахівця. URL:http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_83/Glushko.pdf
2. Дутка Г. Я., Дворянин Т. Я. Особливості математичної підготовки майбутніх економістів у контексті фундаменталізації освіти. *Проблеми математичної освіти (ПМО–2013): матеріали міжнар. наук.-метод. конф.*, 8–10 квітня 2013 р. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2013. С. 47–48.
3. Ісаєва О., Кушка Б. Фундаменталізація як важлива складова вищої технічної освіти. *Молодь і ринок.* 2021. № 4. (190).
4. Ковтонюк М. М. Фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя математики – бакалаврів: монографія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2013. 425 с.
5. Коломієць А. А. Побудова педагогічної системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей. *Молодь і ринок.* 2021. № 10 (196). С. 84–92.
6. Коломієць А.А Теорія і практика фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2023. 628 с. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/afto/anons/kolomiec_aa_disert.pdf
7. Ребуха Л. З. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: автореф. дис. … д–ра пед. наук: 13.00.04 / Хмельниц. гуманітар.–пед. акад. Хмельницький, 2019. 43 с. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/44958
8. Ребуха Л. Система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 3–4 (22–23). С. 173–184.
9. Словник української мови: Академічний тлумачний словник (1970–1980): в 11 т. Т. 4 / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. С. 29. URL: http://sum.in.ua/s/inzhener
10. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу: Навч. посібник /К.О. Сорока. – ХНАМГ:, 2004. – 291. ГКДЖ https://eprints.kname.edu.ua/10895/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7_1_8%D0%BD.pdf

11. Ткач Ю. М. Модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвтіній школах:* зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 325–333.
12. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 120 с. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/ 48405644.pdf
13. Ярхо Т. О. Теоретичні і методичні основи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах.: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2017. 626 с.
14. Abdulwahed M., Jaworski B., Crawford A. R. Innovative approaches to teaching mathematics in higher education: a review and critique. *Nordic Studies in Mathematics Education*. 2012. № 17 (2). P. 49–68. URL: http://ncm.gu.se/wp–content/uploads/2020/06/17_2_049068_abdulwahed.pdf
15. Alpers B. A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education: a Report of the Mathematics Working Group. Brussels: European Society for Engineering Education, 2013. 88 p. URL: http://sefibenvwh.cluster023.hosting.ovh.net/wp–content/uploads/2017/07/Competency–based–curriculum–incl–ads.pdf
16. Broadbridge P., Henderson S. Mathematics education for 21st century engineering students. Presentation to the Symposium Mathematics for 21st Century Engineering Students: Australian Mathematical Sciences Institute. 1 March 2008. 56 p. URL: http://www.amsi.org.au/carrick_seminar_program.php
17. Burry J. Mathematical Relations in Architecture and Spatial Design. Spatial Information Architecture Laboratory. 2012. P. 100–105. URL: http://www.math.unipa.it/~grim/21_project/21_charlotte_ BurryPaperEdit2.pdf.
18. Coupland M., Gardner A., Carmody G. Mathematics for Engineering Education: What Students Say. *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. 2008. P. 139–146. URL: https://www2.merga.net.au/documents/RP132008.pdf
19. Henderson S. Keen G. Mathematics education for 21st century engineering students: literature review. Australian Mathematical Sciences Institute. June 2007. 48 p. URL: https://amsi.org.au/wp–content/uploads/2014/07/LitReviewW.pdf
20. Henderson S., Broadbridge, P. Mathematics education for 21st Century Engineering Students. *Proceedings to the Symposium Mathematics for 21st Century Engineering Students*, Melbourne: Australian Mathematical Sciences Institute, December 2007. Accessed April. 2008. P. 1–8. URL: https://conference.eng.unimelb.edu.au/aaee2007/papers/inv–hend.pdf

References

1. Hlushko O. O., Yatsenko S. YE. Matematychna pidhotovka maybutnikh vchyteliv khimiyi i biolohiyi v pedvuzi yak faktor, shcho pidvyshchuye konkurentospromozhnist′ fakhivtsya. [Mathematical training of future teachers of chemistry and biology in a pedagogical university as a factor that increases the competitiveness of a specialist] URL:http://www.nbuv.gov.ua/portal/ Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_83/Glushko.pdf
2. Dutka H. YA., Dvoryanyn T. YA. Osoblyvosti matematychnoyi pidhotovky maybutnikh ekonomistiv u konteksti fundamentalizatsiyi osvity. [Peculiarities of mathematical training of future economists in the context of fundamentalization of education] Problemy matematychnoyi osvity (PMO–2013): materialy mizhnar. nauk.-metod. konf., 8–10 kvitnya 2013 r. Cherkasy: Chabanenko YU. A., 2013. S. 47–48.
3. Isayeva O., Kushka B. Fundamentalizatsiya yak vazhlyva skladova vyshchoyi tekhnichnoyi osvity [Fundamentalization as an important component of higher technical education]. Molod′ i rynok. 2021. № 4 (190).
4. Kovtonyuk M. M. Fundamentalizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutn′oho vchytelya matematyky – bakalavriv: monohrafiya [Fundamentalization of professional training of future mathematics teachers - bachelors: monograph]. Vinnytsya: TOV «Firma «Planer», 2013. 425 s.
5. Kolomiiets A. A. Pobudova pedahohichnoyi systemy fundamentalizatsiyi matematychnoyi pidhotovky maybutnikh bakalavriv tekhnichnykh spetsial′nostey. [Construction of a pedagogical system of fundamentalization of mathematical training of future bachelors of technical specialties.] Molod′ i rynok. 2021. № 10 (196). S. 84–92.
6. Kolomiiets A.A Teoriya i praktyka fundamentalizatsiyi matematychnoyi pidhotovky maybutnikh bakalavriv haluzi znan′ «Elektronika ta telekomunikatsiyi».[Theory and practice of fundamentalization of mathematical training of future bachelors in the field of knowledge "Electronics and Telecommunications".] Dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04. Rivne, 2023. 628 s. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/afto/anons/ kolomiec_aa_disert.pdf
7. Rebukha L. Z. Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv [Theoretical and methodological principles of fundamentalization of professional training of future social workers: author's review.]: avtoref. dys. ... d–ra ped. nauk: 13.00.04 / Khmel′nyts. humanitar.–ped. akad. Khmel′nyts′kyy, 2019. 43 s. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/44958
8. Rebukha L. Systema fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh intehratsii innovatsiinykh tekhnolohii. [System of fundamentalization of professional training of future social workers based on the integration of innovative technologies]. Osvitolohichnyi dyskurs. 2018. № 3–4 (22–23). S. 173–184.
9. Slovnyk ukrayins′koyi movy: Akademichnyy tlumachnyy slovnyk (1970–1980): v 11 t. T. 4 [Dictionary of the Ukrainian language: Academic explanatory dictionary (1970–1980): in 11 volumes] / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Kyyiv: Naukova dumka, 1973. S. 29. URL: http://sum.in.ua/s/inzhener

10. Soroka K.O. Osnovy teoriyi system i systemnoho analizu [Fundamentals of systems theory and system analysis]: Navch. posibnyk /K.O. Soroka. KHNAMH, 2004. 291. URL: https://eprints.kname.edu.ua/10895/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7_1_8%D0%BD.pdf
11. Tkach YU. M. Model′ fundamentalizatsiyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh ekonomistiv[Model of fundamentalization of professional training of future economists]. Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal′noosvtiniy shkolakh: zb. nauk. pr. Zaporizhzhya: KPU, 2017. Vyp. 53 (106). S. 325–333.
12. Shabanova YU. O. Systemnyy pidkhid u vyshchiy shkoli[Systemic approach in higher education]: pidruchnyk dlya studentiv mahistratury za spetsial′nistyu «Pedahohika vyshchoyi shkoly». Dnipropetrovs′k: NHU, 2014. 120 s. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/ 48405644.pdf
13. Yarkho T. O. Teoretychni i metodychni osnovy fundamentalizatsiyi matematychnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilyu u vyshchykh navchal′nykh zakladakh[Theoretical and methodical foundations of the fundamentalization of mathematical training of future specialists of a technical profile in higher educational institutions].: dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv, 2017. 626 s.
14. Abdulwahed M., Jaworski B., Crawford A. R. Innovative approaches to teaching mathematics in higher education: a review and critique. Nordic Studies in Mathematics Education. 2012. № 17 (2). P. 49–68. URL: http://ncm.gu.se/wp–content/uploads/2020/06/17_2_049068_abdulwahed.pdf
15. Alpers B. A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education: a Report of the Mathematics Working Group. Brussels: European Society for Engineering Education, 2013. 88 p. URL: http://sefibenvwh.cluster023.hosting.ovh.net/wp–content/uploads/2017/07/Competency–based–curriculum–incl–ads.pdf
16. Broadbridge P., Henderson S. Mathematics education for 21st century engineering students. Presentation to the Symposium Mathematics for 21st Century Engineering Students: Australian Mathematical Sciences Institute. 1 March 2008. 56 p. URL: http://www.amsi.org.au/carrick_seminar_program.php
17. Burry J. Mathematical Relations in Architecture and Spatial Design. Spatial Information Architecture Laboratory. 2012. P. 100–105. URL: http://www.math.unipa.it/~grim/21_project/21_charlotte_BurryPaperEdit2.pdf.
18. Coupland M., Gardner A., Carmody G. Mathematics for Engineering Education: What Students Say. Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. 2008. P. 139–146. URL: https://www2.merga.net.au/documents/RP132008.pdf
19. Henderson S. Keen G. Mathematics education for 21st century engineering students: literature review. Australian Mathematical Sciences Institute. June 2007. 48 p. URL: https://amsi.org.au/wp–content/uploads/2014/07/LitReviewW.pdf
20. Henderson S., Broadbridge, P. Mathematics education for 21st Century Engineering Students. Proceedings to the Symposium Mathematics for 21st Century Engineering Students, Melbourne: Australian Mathematical Sciences Institute, December 2007. Accessed April. 2008. P. 1–8. URL: https://conference.eng.unimelb.edu.au/aaee2007/papers/inv–hend.pdf

УДК:37.035:37.011.32
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-32-37

ЛІЛІЯ ДМИТРУК
https://orcid.org/0000-0003-3576-7124
dmitruklilia77@gmail.com
кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький національний аграрний університет
вул. Сонячна 3, м. Вінниця

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано та досліджено адаптацію студентів-першокурсників до навчання в закладах вищої освіти аграрного профілю. В опитуванні взяло участь 100 студентів першого курсу факультету технології виробництва і переробки продукції тваринництва та ветеринарії Вінницького національного аграрного університету. У результаті проведення опитування українських студентів-першокурсників були виявлені основні проблеми адаптації першокурсників до навчання в закладах вищої освіти.

***Ключові слова**: адаптація; соціальна адаптація; соціально-психологічна адаптація, перший курс; студенти; проблеми адаптації.*

LILIYA DMYTRUK
PhD in Philology, Associate Professor,
Vinnytsia National Agrarian University
St. Sonyachna, 3, Vinnytsia

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes and explores the adaptation of first-year students to studying in higher education institutions of agricultural profile.

The purpose of the article is to study the main problems of freshmen's adaptation to studying in agricultural higher education institutions by means of an anonymous questionnaire. The adaptation of first-year students is an important part of the educational process, as it is the key to the effectiveness and success of learning, personal development and professional career in the future. A study of the problems of adaptation of first-year students to the educational process of the Faculty of Technology of Production and Processing of Livestock Products and Veterinary Medicine of Vinnytsia National Agrarian University was conducted. The survey involved 100 Ukrainian students. After conducting a study of first-year students, the main problems of adaptation of first-year students in higher education institutions of agrarian direction, in particular, were identified: inability to organize their work (40%), unwillingness to clearly organize the educational process at the university (30%), lack of material and technical support (15%), and unwillingness to work with new teaching methods (35%), unwillingness to work with a large amount of new information (45%), lack of information resources (30%), unwillingness to meet the high demands of teachers (30%), unwillingness to learn based on full independence (35%), and inability to plan time properly (50%), lack of usual control and care from parents and teachers (40%), lack of hard work, willpower, and most importantly, desire to learn (40%).

Motivation to study is a rather significant factor in the adaptation process, so 90% of the surveyed freshmen confirmed their desire to study at this particular higher education institution in this particular specialty, while 10% chose their higher education institution and specialty under the influence of their parents.

The results obtained can be used for further research on the adaptation of students to the educational process of higher educational institutions of agricultural profile.

Key words: *adaptation; social adaptation; socio-psychological adaptation; first year; students; problems of adaptation.*

Проблема адаптації студентів першого року навчання до нових умов життя в закладах вищої освіти є вкрай важливою, оскільки перший рік навчання є найважчим періодом у житті молодої людини. Крім цього, адаптація студентів в закладах вищої освіти має відбуватись у найкоротший термін з найменшими негативними впливами на організм і на людину в цілому. Студенти першого курсу часто морально не готові до самостійності, до відсутності контролю та опіки з боку батьків, до чіткої організації навчального процесу в університеті, до великих обсягів інформації та виконання високих вимог викладачів, багато хто не вміє організувати свою роботу. Існує велика розбіжність у методиках стимулювання та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності між школою та закладом вищої освіти.

Актуальність проблеми в тому, що її визначають на основі найважливіших соціальних вимог до закладів вищої освіти, які повинні орієнтувати систему освіти не тільки на отримання студентами професійних знань, а й на розвиток особистості, формування пізнавальних здібностей, а головне – сприяти успішній соціалізації в суспільстві та активній адаптації на ринку праці. Тому це питання потребує уточнення й подальшого вивчення.

Проблеми адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин неодноразово ставали об'єктом досліджень вітчизняних (Л. В. Зданевич, В. Л. Кікоть, О. В. Симоненко, Т. В. Середа, А. Д. Ерднієв, А. В. Фурман) і зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.).

Успішна адаптація студентів першого курсу на сьогодні залишається невирішеною проблемою, незважаючи на досить значний об'єм інформації стосовно проблеми, загальновизнаною є думка, що дане питання потребує уточнення і додаткового вивчення. Ми підтримуємо думку авторів, що важливими факторами, які впливають на процес адаптації є соціальний статус та місце проживання до навчання, а базовими критеріями, що впливають на адаптацію є самооцінка та комунікативність [1; 2; 3; 5; 6]. Однак і на сьогодні не досліджено всебічно основні проблеми адаптації першокурсників до навчання в закладах вищої освіти аграрного профілю, особливо на факультеті технології виробництва й переробки продукції тваринництва та ветеринарії Вінницького національного аграрного університету.

Мета статті полягає у висвітленні результатів вивчення основних проблем адаптації студентів першого року навчання в закладі вищої освіти.

Перехід до вищої освіти із закладу загальної середньої освіти може бути складним завданням для студентів першого року навчання. Середовище вищої освіти та середньої школи відрізняються з точки зору викладання, навчання та очікувань для студентів першого курсу. Перший рік навчання є критичним періодом для студентів, оскільки це перехідний крок від школи до більш дорослого

життя. Початок навчання в закладах вищої освіти є вирішальним періодом, коли студенти розвивають почуття незалежності, а також академічні та особисті зв'язки. Першокурсники повинні звикнути до того, що вони вперше перебувають далеко від дому, мають підтримувати високий рівень академічних досягнень і адаптуватися до нового соціального середовища. Студенти часто вперше переїжджають з дому й відрізані від родини та друзів, які надавали значну соціальну та психологічну підтримку в їхньому житті. Туга та сум за домом є неприємним і стресовим досвідом для студентів, і це може призвести їх до тривоги та депресії.

Термін «адаптація» використовують у різних галузях наукового знання, однак, ще не вироблено єдиної думки про його зміст. На сьогодні термін «адаптація» є предметом скрупульозного вивчення вчених. Деякі науковці досліджують адаптацію як процес, результат «пристосування», а інші - як «узаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою) або як «узаємодію» людини і середовища [1; 2; 3].

Нам імпонує думка, що адаптація – це процес установлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їхнього задоволення [2, с. 33]. Сутність адаптації розкривають у низці допоміжних термінів. Процес адаптації є адаптування. Стан організму в результаті успішного здійснення цього процесу (процесів) – адаптованість. Сукупність процесів від початкового стану організму до завершального – адаптивний цикл. Відмінність у стані організму від початку і після закінчення процесу (процесів) адаптації – є адаптивний ефект. Отже, під адаптивною ситуацією потрібно розуміти конкретний момент взаємодії організму та середовища, який відображає необхідність адаптивних перебудов [6].

На нашу думку, під адаптацією студента в закладі вищої освіти варто розуміти неперервний, внутрішньо зумовлений процес, який характеризують прийняттям чи неприйняттям особистості, що розвивається до зовнішніх і внутрішніх умов здійснення навчальної діяльності в закладі вищої освіти, а також активність особистості, пов'язана зі зміною цих умов у бажаному напрямку. Успішний перехід із закладу середньої освіти до університету має важливе значення для академічного, емоційного та соціального успіху будь-якого студента і повільного процесу адаптації, якого можна досягти шляхом розуміння характеру, культури та норм поведінки.

Адаптація студентів є комплексним процесом, який охоплює взаємодію психологічних, соціальних та біологічних чинників. Окрім цього, адаптація студентів залежить від чинників готовності до певної діяльності, індивідуальних особливостей особистості, педагогічного впливу на особистість студента та умов навчання.

Соціальна адаптація – це процес і одночасно результат внутрішньої і зовнішньої гармонізації особистості із середовищем, процес активного пристосування особистості, який урівноважує потреби людини і вимоги середовища. Показниками адаптації людини є її збалансовані взаємовідносини з навколишнім оточенням, гармонійність у поведінці, успішність у діяльності [2, с. 33].

Досліджуючи питання адаптації студентів-першокурсників у закладі вищої освіти, можна зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання є дуже важливим етапом, адже саме тоді відбувається «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [5].

Період адаптації проходять всі не однаково. Залежно від активності особистості адаптивний процес може бути двох видів:

1) активне адаптування;

2) пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

Активна адаптація першочергово сприяє успішній соціалізації в цілому. Першокурсник не лише приймає норми та цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їхній основі. При цьому у студента першого курсу нерідко формується нова мета – повна власна реалізація в новому соціальному середовищі.

Пасивна адаптація притаманна студенту-першокурснику, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я – як усі», і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється в існуванні простих цілей і нескладних видів діяльності. Варто зауважити, що адаптація проходить упродовж усіх років навчання, але найбільш важливим періодом, своєрідним фундаментом є процес навчання на першому курсі. Тому, саме тоді необхідно створити необхідні умови для успішної адаптації студентів.

Соціально-психологічна адаптація студентів закладів вищої освіти аграрного напрямку має свою специфіку. Це пов'язано з тим, що вчорашні учні змінюють свої звичні побутові умови на зовсім інші: перехід до самостійного дорослого життя, незнайомий колектив, особиста свобода, відсутність контролю з боку батьків, розрив минулих соціальних зв'язків тощо. Основним чинником, до якого потрібно адаптуватися студенту, є навчальний процес університету, який зовсім відрізняється від шкільного, нові форми та методи навчання.

Якщо студент-першокурсник не може адаптуватися до нових умов, то виникають додаткові труднощі, пов'язані з соціально-професійною адаптацією, зокрема пов'язаних з освоєнням предметів професійної діяльності, зокрема морфологією, анатомією, мікробіологією тощо.

Загалом, адаптація першокурсника до студентського життя – процес включення першокурсника в студентське життя, звикання його до мікроклімату навчальної групи, форми проведення навчальних занять, певному навчальному навантаженню, процес психологічного включення в атмосферу студентського життя.

Швидкість і ступінь адаптації студентів неоднакові й залежать від низки факторів. Так, серед зовнішніх чинників, які впливають на адаптацію, можна виділити:

- узаємовідносини в студентській групі;
- узаємовідносини з викладачами, адміністрацією;
- побутові умови.

Серед внутрішніх чинників виокремлюють:

- мотивацію діяльності;
- пізнавальні інтереси;
- характерологічні особливості особистості тощо [5].

Одним з найважливіших чинником, на наш погляд, є знайомство та спілкування з новим колективом, де кожен є новою людиною для члена групи, тому важливими є ситуація у групі, психологічний клімат, ситуації взаємодії з однокурсниками тощо.

Наступним етапом адаптації є контакт із викладачем. Контакт з викладачем та студентом буває логічний, психологічний, моральний. У сфері вищої освіти переважає установка однакового підходу до всіх студентів. Першочергово вчорашнього школяра необхідно навчити вчитися.

Перший рік навчання закладає основу для подальшого навчання й розвитку студента, тому початок навчання має важливе значення для забезпечення успіху студентів та академічної наполегливості. Саме перший рік навчання студента в закладі вищої освіти є, як правило, найбільш важким і проблематичним. Варто зауважити, що не кожен першокурсник успішно включається до студентського життя. Вступ до закладу вищої освіти призводить до руйнування роками вироблених установок, навичок, звичок, певних ціннісних орієнтацій колишніх школярів, а також до втрати вже налагоджених узаємин з однокласниками, що тривали не один рік. Труднощі, з якими зустрічаються першокурсники в перші ж місяці навчання, бувають дуже різні. Найбільш типовими й розповсюдженими є труднощі, пов'язані з організацією розумової праці у закладі вищої освіти. У багатьох першокурсників відсутні навички самостійної навчальної роботи: вони не вміють конспектувати лекції, працювати з підручниками, першоджерелами, аналізувати інформацію великого обсягу й чітко викладати свої думки, виконувати практичні завдання.

Важливу роль у процесі адаптації відіграє робота куратора. Наставник академічної групи виконує цілеспрямовану, мотивовану роботу з академічною групою як у навчальний час, так і поза межами навчального процесу, орієнтовану на забезпечення всебічних умов, що сприяє особистому і професійному становленню кожного студента. Робота куратора має охоплювати такі складові: вирішення чи роз'яснення організації навчального процесу, мотивацію студентів не лише до навчання, але й до культурно-спортивної зайнятості, висвітлення нормативно-правових аспектів життя в суспільстві, а також пояснення простих інформаційно-аналітичних аспектів узаємодії зі студентами, викладачами, керівним складом кафедри, факультету тощо. Без глибоких знань наставником особистості вихованця, ефективне здійснення виховного процесу неможливе. У своїй діяльності куратор використовує масові, групові та індивідуальні форми виховної роботи: бесіда, лекція, дискусія, цікаві зустрічі, екскурсії, тематичні вечори, відвідування театральних вистав, музеїв, виставок.

Ми вважаємо, що робота наставника на першому курсі є вкрай важливою та відповідальною, оскільки, вступаючи до закладу вищої освіти, молода людина потрапляє в нові для неї умови, стикається із зовсім іншою системою освіти, яка відрізняється від шкільного навчання організаційно, і методично, і змістовно, і за своїми основними цілями та напрямками. Не розгубитися в цьому йому допомагає куратор, завдання якого полягають у створенні необхідного виховного середовища для соціальної адаптації першокурсника, залучення його до корпоративної культури закладу освіти, організації активної діяльності, що веде до розвитку їхніх здібностей, систематичному вивченні індивідуальних особливостей і потреб студентів.

Варто зауважити, що систему кураторства успішно практикують у Вінницькому національному аграрному університеті й куратор має тісну співпрацю як із старостою, так і з групою в цілому, що покращує адаптацію студентів першого року навчання.

Протягом І семестру 2023-2024 навчального року було опитано 100 українських студентів-першокурсників факультету технології виробництва і переробки продукції тваринництва та ветеринарії Вінницького національного аграрного університету. Опитування першокурсників з метою виявлення труднощів у перші місяці навчання показало, що найбільш незвичними для них є

неготовність працювати з великим об'ємом нової інформації, (особливо після дистанційного навчання), невміння правильно планувати час, невміння організувати свою роботу, неготовність до чіткої організації навчального процесу в університеті, неготовність працювати за новими методами навчання, неготовність до навчання, заснованого на повній самостійності, відсутність звичного контролю й опіки з боку батьків, відсутність у деяких студентів працьовитості, сили волі, а головне – бажання вчитися.

Найбільш значущим чинником, що негативно позначається на працездатності й успішності студентів, виступає їхнє невміння організувати свою роботу. Необхідно зауважити, що для багатьох студентів є проблемою великий обсяг самостійної роботи, відсутність постійного контролю за успішністю, накопичувальна система балів за різними видами роботи, необхідність проявляти ініціативу на практичних і семінарських заняттях, навчання по суботах, навчання в різних корпусах тощо. Крім того, у першокурсників часто виникає проблема адаптації до умов життя в незнайомому місті, гуртожитку, налагодження взаємин з товаришами по кімнаті, питання самообслуговування. Студенти натрапляють також на труднощі, зумовлені психологічною непідготовленістю до освоєння обраної професії. Частина першокурсників недостатньо усвідомлюють специфіку професії, яку вирішили здобути, є такі, вибір за яких зробили батьки, є такі, що обрали професію випадково.

Деякі студенти, що виросли в сільській місцевості та закінчили невеликі школи, потрапляючи до міста, стикаються з проблемою великих колективів, пошуком житла, розлученням з батьками та рідними. До всього цього додається велике завантаження навчанням, тому часто такі студенти впадають у депресію. Важливо, щоб на цьому етапі адаптації активну роботу з першокурсниками проводили не тільки викладачі, куратори, а й психологи університету.

У своїй діяльності куратор використовує масові, групові та індивідуальні форми виховної роботи: бесіда, лекція, дискусія, цікаві зустрічі, екскурсії, тематичні вечори, відвідування театральних вистав, музеїв, виставок.

Отже, проаналізувавши інформацію, зібрану шляхом опитування студентів Вінницького національного аграрного університету, ми виділяємо основні проблеми адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти аграрного профілю:

- невміння організувати свою роботу (40%);
- неготовність до чіткої організації навчального процесу в університеті (30%);
- нестача матеріально-технічного забезпечення (15%);
- неготовність працювати за новими методами навчання (35%);
- неготовність працювати з великим об'ємом нової інформації (45%);
- нестача інформаційних ресурсів (30%);
- неготовність до виконання високих вимог викладачів (30%);
- неготовність до навчання, заснованого на повній самостійності (35%);
- невміння правильно планувати час (50%);
- відсутність звичного контролю і опіки з боку батьків, учителів (40%);
- відсутність у деяких студентів працьовитості, сили волі, а головне – бажання вчитися (40%).

Мотивація навчання є досить значущим фактором процесу адаптації, тому бажання вчитися саме в цьому закладі вищої освіти саме на цій спеціальності підтвердили 90% опитаних першокурсників, 10% обрали заклад вищої освіти та спеціальність під впливом батьків.

Висновки. Отже, адаптація студентів першого курсу займає важливе місце в навчально-виховному процесі, адже саме вона є запорукою ефективності й успішності навчання, розвитку особистості та професійної кар'єри згодом. Після проведення дослідження студентів-першокурсників були виявлені основні проблеми адаптації їх у закладах вищої освіти аграрного напрямку, зокрема: невміння організувати свою роботу (40%), неготовність до чіткої організації навчального процесу в університеті (30%), нестача матеріально-технічного забезпечення (15%), неготовність працювати за новими методами навчання (35%), неготовність працювати з великим об'ємом нової інформації (45%), нестача інформаційних ресурсів (30%), неготовність до виконання високих вимог викладачів (30%), неготовність до навчання, заснованого на повній самостійності (35%), невміння правильно планувати час (50%), відсутність звичного контролю і опіки з боку батьків, вчителів (40%), відсутність у деяких студентів працьовитості, сили волі, а головне – бажання вчитися (40%).

Отримані результати можуть бути використані для подальших досліджень щодо вивчення адаптації студентів до навчального процесу закладів вищої освіти аграрного напрямку.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання. Психологія. Київ, 1999. 230 с.
3. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.

4. Дмитрук Л. Проблема адаптації українських та іноземних студентів-першокурсників до навчального процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019.(2), С.32–38.
5. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 128 с.
6. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 670 с.
7. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. Вінниця: РВВ ВАТ "Вінницька обласна друкарня", 2015. 400 с.
8. Шахов В. І., Шахов В. В. Агресія як деформація професійної самосвідомості педагога на етапі первинної адаптації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. Випуск 69. С. 121–128.
9. Шахов В. В. Особистість психолога як чинник успішної професійної соціалізації. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2017. Випуск 5 (50). С. 204–212.

References

1. Bezpalko O. V. Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari: navch. posibn. [Social pedagogy: schemes, tables, comments: study guide]. Kyiv, 2009. 208p.
2. Boiko I. I. Psykholohichna adaptatsiia pidlitka do novykh umov navchannia Psykholohiia. [Psychological adaptation of a teenager to new learning conditions. Psychology]. Kyiv, 1999, 230 p.
3. Haluziak V. M. Psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Psychology of the higher school: study guide]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. 204 s.
4. Dmytruk L. Problema adaptatsii ukrainskykh ta inozemnykh studentiv-pershokursnykiv do navchalnoho protsesu. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. [The problem of adaptation of Ukrainian and foreign first-year students to the educational process. Collection of papers of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna].Uman, Vol. 2. S. 32–38.
5. Levkivska H. P. Adaptatsiia pershokursnykiv v umovakh vyshchoho zakladu osvity: navch. posib. [Adaptation of first-year students in the conditions of a higher educational institution: Study guide]. Kyiv, 2001.128 p.
6. Maksymiuk S. P. Pedahohika : navch. posibn. [Pedagogy: study guide]. Kyiv, 2009. 670 p.
7. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. [Pedagogy: Study guide]. / V.M.Haluziak, M.I.Smetanskyi, V.I.Shakhov. Vinnytsia: RVV VAT "Vinnytska oblasna drukarnia", 2015. 400 p.
8. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Ahresiia yak deformatsiia profesiinoi samosvidomosti pedahoha na etapi pervynnoi adaptatsii. [Aggression as a deformation of the teacher's professional self-awareness at the stage of primary adaptation]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2022. Vypusk 69. S. 121–128.
9. Shakhov V. V. Osobystist psykholoha yak chynnyk uspishnoi profesiinoi sotsializatsii. [Personality of the psychologist as a factor of successful professional socialization]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Seriia 12. Psykholohichni nauky. 2017. Vypusk 5 (50). S. 204–212.

УДК 37.013:316.77
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-37-43

ОЛЕКСАНДР ДАМЗІН
Damz@ukr.net
аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВАСИЛЬ КАПЛІНСЬКИЙ
https://orcid.org/0000-0003-0829-1079
vasuliukaplinskiy@gmail.com
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз напрямків особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, зокрема вчителів фізичної культури (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) на методологічному та емпіричному рівнях. На методологічному рівні прослідковано його тісний зв'язок між необхідністю принципових змін у професійній освіті, викликаних парадигмальною кризою і початком становлення нової педагогічної формації. З'ясовано, що пошук шляхів вирішення не на декларативному, а на реальному рівні проблеми особистісно орієнтованої підготовки і особистісно-професійного становлення фахівця з позицій гуманістичної парадигми освіти як спеціальної наукової проблеми активізувався у вітчизняній педагогічній науці лише з 90-х років ХХ ст.

Ключові слова: *особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, парадигмальні особливості, концепції екзистенціального напряму.*

OLEXANDR DAMSIN
Postgraduate of the Department of Pedagogy,Vocational Education and Management of Educational Institutions, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

VASYL KAPLINSKYI
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Vocational Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

PARADIGMATIC FEATURES OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS AT THE END OF THE 20TH AND BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES

Normative characteristics and standards of the professional formation of a specialist in one or another historical era corresponded to those paradigmatic principles that, based on a certain methodology, were laid down in the theory and practice of professional education. The article provides a historical-pedagogical analysis of the directions of personal and professional development of future teachers, in particular physical education teachers (end of the 20th - beginning of the 21st century) at the methodological and empirical levels. At the methodological level, its close connection with solving the question of the need for fundamental changes in professional education, caused by the paradigmatic crisis and the beginning of the formation of a new pedagogical formation, is traced. At the end of the 20th century the personal and professional formation of a teacher continued to be carried out by inertia under the influence of Soviet pedagogy and the powerful mechanisms of external ideological influence developed by it, which was directed mainly to the formation of "collective consciousness" in a person. The value of a person was measured by the extent to which he could socialize according to social standards. In such conditions, the individual and personal were blurred to a certain extent among future teachers. The search for solutions not at the declarative level, but at the real level of the problem of personally-oriented training and personal-professional formation of a specialist from the standpoint of the humanistic paradigm of education as a special scientific problem has been intensified in the domestic pedagogical science only since the 90s of the 20th century.

In the early 1990s, the search for the right direction in the formation of a teacher and his professional culture was carried out by solving the problems of the philosophy of education, which examines the development of the individual through the categories of the subject, freedom, self-development, self-improvement, self-efficacy, integrity, etc. Methodological principles of the formation of a future teacher from the beginning of the 20th century. became those philosophical concepts in which the uniqueness, individuality, exclusivity of each individual human being, each personality was recognized, i.e. concepts of the existential direction. Later, this approach gained its further development and began to combine various philosophical and psychological concepts that focused on the individual as individuality, on achieving the meaning of human existence. Education began to be considered not as a process of personality formation, but as a process of creating conditions for self-development and self-realization of the individual, as a help to the future teacher in self-determination, informed decision-making.

Key words: *personal and professional development of future teachers, paradigmatic features, concepts of the existential direction of development.*

Актуальною проблемою педагогіки, від успішного розв'язання якої залежить якість підготовки педагогічних кадрів є проблема особистісно-професійного становлення фахівця. В історичному контексті здавна до сьогодення вона була об'єктом наукових розвідок різних напрямків як на методологічному, так і на емпіричному рівнях.

Зокрема, на методологічному рівні важливо прослідкувати її тісний зв'язок з вирішенням питання про необхідність принципових змін у професійній освіті, викликаних парадигмальною кризою й початком становлення нової педагогічної формації [13].

Оскільки нормативні характеристики й стандарти професійного становлення фахівця в ту чи іншу історичну епоху відповідали тим основоположним принципам, які на основі певної методології закладали в теорію і практику професійної освіти, важливо визначити парадигмальні особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, зокрема вчителів фізичної культури з кінця XX – початку XXI століття.

Цей історичний відрізок нами було обрано тому, що саме в період з кінця двадцятого століття та першої половини двадцять першого педагогічна освіта в Україні переживала трансформацію, вимагаючи нових підходів та інновацій. З іншого боку, у зазначений період світові тренди та наукові відкриття мали досить вагомий уплив на педагогічну практику та підходи до навчання [6, с.147].

Професійне становлення майбутнього вчителя тлумачимо як індивідуалізований, цілісний, послідовний процес поетапного оволодіння педагогічною професією, поєднаний з розвитком особистісної сфери, під час якого відбуваються якісна перебудова професійно значущих та особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, педагогічних здібностей та комунікативної культури [11, с.15]. Особистісне становлення майбутнього вчителя фізичної культури відображає рівень зростання його морально-етичної культури; розвиток особистісних якостей, що сприяють професіоналізму; мотиваційно-ціннісної сфери особистості; самореалізацію й самовдосконалення. Характеристиками професійного становлення є усвідомленням людиною смислу професійної діяльності, її мотивів, особистісних смислів і цілей; зміни у ставленні до професії та власного професійного розвитку.

Дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця з фізичного виховання супроводжувалось опорою на філософські концептуальні положення щодо природи й детермінації життєдіяльності особистості (Г. Гегель, І. Кант, В. Франкл); на феноменологічі рефлексії Е. Гуссерля, А. Камю, М. Хайдеггера та ін.; на праці Г. Сковороди, П. Юркевича, В. Вернадського, присвячені природі людської особистості, розвитку її духовності, формуванню світогляду, ставленню до навколишньої дійсності; а також на твори класиків української педагогіки (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.), в яких утверджується ідея підготовки вчителя високої духовної і професійної педагогічної культури, гуманіста, творчої особистості, здатної самоудосконалюватись як в професійному, так і в особистісному аспектах. А в сучасних умовах, як справедливо стверджує В. Орлов, дуже важливо зберегти кращі традиції педагогічної науки, а в пошуках інновацій не втратити позиції гуманізму, людиноцентризму, національної самоідентичності [13].

Мета статті полягає у визначенні та аналізі парадигмальних особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів в кінці XX і на початку XXI століття.

У кінці XX ст. особистісно-професійне становлення педагога, зокрема майбутнього вчителя фізичної культури, продовжувало здійснюватися за інерцією під упливом радянської педагогіки й розроблених нею потужних механізмів зовнішнього ідеологічного впливу, який спрямовувався переважно на *формування в людині* «колективної свідомості». «Унаслідок того, що у вихованні домінували механізми зовнішнього впливу, недостатньо враховувалася залежність розвитку особистості від внутрішніх систем і механізмів перетворення свідомості» [13, с. 104].

Цінність людини вимірювалася її спроможністю соціалізуватись відповідно до суспільних стандартів. Аналізуючи у своїх працях наведену концепцію як науковий і філософський феномен, М. Бердяєв, С. Франк, Г. Лосський та інші виявили, що ця тенденція породжувала послаблення інтересу до особистості, до індивідуального й унікального в ній. Досить влучно специфічність прояву такої тенденції в радянському суспільстві охарактеризував С. Франк, назвавши її «соціальним фанатизмом». Особливістю домінуючого технократичного мислення, на думку зазначених авторів, в означений період було те, що воно було звернене до колективних форм життя як єдино можливих у змаганнях з природою й боротьбі за технічний прогрес.

У таких умовах у майбутніх педагогів, які у своєму особистісно-професійному становленні орієнтувались на інших («бути, як більшість»), певною мірою розмивалось індивідуальне й особистісне. Іноді вони, за справедливим твердженням В. Орлова, перебуваючи в таких умовах, «свідомо відмовляються від власної індивідуальності, нівелюються, обираючи легший шлях у складному культурному середовищі. Учитель, який не виробляє в собі власного професійного стилю, власних поглядів на життя, стає нецікавим для своїх учнів, а отже, перестає бути справжнім педагогом» [13, с. 105]. Так, продовжує логічно міркувати вчений, «відбувається руйнування особистості фахівця, який втрачає потяг до самоствердження себе як педагога, як професіонала, як особистості, до утвердження цінності самого людського буття, реальних почуттів, що переживаються тут і зараз» [13, с. 105].

Саме такий підхід – педагогіку формування – було покладено в основу особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя в процесі здобуття вищої освіти. Положення про важливість розвитку особистості декларувались, виходячи з мети виховання (забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості, як найвищої цінності суспільства), але їхнє практичне втілення, як правило, «зависало», не маючи під собою відповідної теоретичної бази. Більшість дисертацій з педагогіки розпочинались терміном «формування». Професійно-педагогічна освіта, ґрунтуючись на таких методологічних засадах, неспроможна була кардинально вирішувати питання про індивідуальний та особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Держава давала замовлення, ігноруючи внутрішні потреби та самобутність особистості. Таким чином, «педагогіка формування» виконувала замовлення, за яким була змушена не лише ігнорувати внутрішні духовні сили людини, як джерела стимулу її активності, але й знімала відповідальність з майбутніх фахівців за їхні дії і вчинки [13].

Одне з провідних місць серед психологічних механізмів виховання, як шляхів формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі її становлення в останньому десятилітті XX ст., займав психологічний механізм конформності (зміна власної поведінки внаслідок пристосування до позиції більшості). Він проявляв себе як у зовнішній формі (публічній), що означала демонстративну поступливість для уникнення неприємностей, конфлікту з колективною більшістю або, навпаки, для того, щоб заслужити схвалення більшості; так і у внутрішній (особистісній) – справжній зміні поглядів унаслідок прийняття позиції оточуючих яка здавалась більш доцільною, ніж власна.

«Часто в нашому житті, – писав після вивчення курсу педагогіки один із студентів факультету фізичного виховання і спорту того часу, – *виникають ситуації, коли внутрішній голос пропонує діяти згідно зі своїми переконаннями, так, як підказує серце. Однак його перемагають інші голоси: «Стань на позицію більшості, будь, як усі, пливи за течією, а не проти!». І твоя поведінка стає залежною, ти здаєшся, відчуваєш себе переможеним. Тобі соромно за твою слабкість*».

Думка майбутнього фахівця з фізичного виховання є свідченням того, що ідеологія конформності була суттєвою перешкодою в особистісно-професійному становленні майбутніх педагогів.

А бувало й так, що *конформність* навіть ставала рисою особистості, набувала хронічного характеру й повністю руйнувала її індивідуальну, а часто й людську природу. Про такий випадок розповідав в одній із своїх книг письменник і педагогічний критик С. Соловейчик: «*Йшов вулицею підліток, побачив, як група знайомих йому хлопців жорстоко били чоловіка, який лежав на асфальті. Думаєте, він кинувся на допомогу нещасному? Навпаки, він також став бити цього чоловіка, якого бачив уперше. Цей випадок приголомшив багатьох. Здавалось би, неможливо знайти ні причин, ані смислу. А все-таки він є. Уся попередня поведінка підлітка, по суті, готувала його до цього. Він бив чужого, щоб отримати підтримку «своїх», «наших». Він готовий був піти на вбивство незнайомого чоловіка, на вбивство своєї долі, щоб «свої» вважали його «своїм»* [8, с. 137–138].

Критика конформності як механізму пристосування до позиції більшості знайшла своє відображення в навчальному посібнику для майбутніх вчителів фізичної культури, виданому в 10 роках XXI ст. «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» (автори: Каплінський В. В., Асаулюк І. О.) [8]. Наведемо питання, рекомендовані в названому посібнику для проведення дискусії зі студентами: *Що таке конформність і коли вона стає небезпечною? За яких умов конформність набуває позитивного сенсу? Чи погоджуєтесь ви зі словами В. Гете «Дорога, якою прямує більшість, – сумнівна»? Коли потрібно «пливти» проти течії? Якщо твоя думка не збігається з загальноприйнятою? Як співвідносяться поняття: конформність, дипломатичність, толерантність? «Один в полі не воїн» чи «І один в полі воїн»? Як захистити і зберегти власну позицію?* Такі дискусії засвідчують намагання відійти від усталених стереотипів у становленні особистості майбутнього вчителя, однією з важливих ознак якої є наявність власної позиції і максимальний прояв індивідуальності [8, с. 138].

Підбиваючи підсумки цієї дискусії і даючи відповідь на запитання: «*Один в полі не воїн*» чи «*І один в полі воїн*», один із здобувачів вищої освіти свою думку проілюстрував цікавим історичним фактом:

Одного разу з Єрусалиму в Рим прийшов монах. Рим був християнським, але ще не встиг звикнути до своєї нової віри й пишно святкував військові перемоги. Телемах (так звали монаха) ішов містом, і – раптом, натовпом городян був занесений на стадіон в центрі Риму – Колізей. На арені стадіону розпочались бої гладіаторів. Коли Телемах зрозумів, що все це серйозно, він вибіг на арену Колізею і вигукнув: «Не робіть цього! Не проливайте крові! Ви вбиваєте один одного!» Гладіатори завмерли. А глядачі розгнівались на того, хто посмів перешкодити їхній кровожерній радості, закидали його камінням. Все ж жителі Риму вже були християнами… Коли вбили монаха, зрозуміли, що самі пролили кров, учинили страшний злочин. Рим задумався. Отямився. Прозрів. Заборонив гладіаторські бої. Більше їх історія не знала.

У цьому контексті доцільно звернутись до архівних матеріалів діяльності лабораторії педагогічної майстерності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, зокрема індивідуального творчого проєкту переможця конкурсу педагогічної майстерності 2014 року, студента факультету (тоді інституту) фізичного виховання і спорту М. Басістого «*Бути, як усі, чи залишатись собою*» [12].

Наведемо фрагмент цього виховного проєкту, який давав поштовх студентам початку 20-х років XXI ст. і продовжує спонукати сьогоднішніх студентів (відеозапис цього унікального творчого проєкту активно використовується на заняттях з дисциплін педагогічного циклу в сучасних умовах до особистісно-професійного самовдосконалення як важливого чинника становлення педагога:

«Прагнучи бути авторитетним, учитель фізичної культури, повинен боятись «бути як більшість», боятись жити в згоді з нав'язаними стереотипами, боятись пливти за течією, боятись бути конформістом, який сьогодні кричить: «Осанна!», а завтра: «Візьми, візьми, розіпни Його!». Педагогу, який не має власної позиції, доцільно було б дати такі поради. <u>Порада перша</u>: якщо ти зрозумів, що належиш до більшості, ти повинен зрозуміти, що настав час змінитись. <u>Порада друга</u>: пам'ятай, що талановитий педагог приваблює своїх колег та учнів не тим, чим він звичайний, а своєю несхожістю на інших. <u>Порада третя</u>: якщо ти не дозволиш собі стати «як усі», то врятуєш себе як особистість. Варто зауважити, що важлива не лише наявність власної позиції, а й мужність її захистити в ситуаціях, які цього потребують. Якщо її немає, то досить легко втратити вже здобутий авторитет. <u>Порада четверта</u>. Щоб не попасти в пастку маніпуляції і не стати маріонеткою в чужих руках, намагайся завжди свідомість тримати на контролі та прислухайся до внутрішнього голосу. <u>Порада п'ята</u>. Цінуй і люби тих учнів, які мають власну позицію. Інакше вони перейдуть в категорію важковиховуваних. <u>Порада шоста.</u> Будь першокласною версією самого себе, ніж другорядною версією когось іншого. <u>Порада сьома</u>. Знай, що опиратись можна лише на те, що чинить опір» [12].

Необхідно зауважити, уже з початку 60-тих років XX ст. радянська педагогіка стала розвивати ідеї гармонійно розвиненої особистості (І. Мар'єнко, В. Сухомлинський). Особливе значення в їхньому розвитку мали праці В. Сухомлинського, в яких автор пропонував методи виховання інтелектуальної, моральної, естетичної культури особистості, спрямовані на її особистісно-професійне становлення. Науковці та педагоги-практики робила спроби на теоретичному та практичному рівні закладати основи гуманізації та гармонійного розвитку особистості. Проте історико-педагогічний аналіз свідчить, що пошук шляхів вирішення не на декларативному, а на реальному рівні проблеми особистісно орієнтованої підготовки та особистісно-професійного становлення фахівця з позицій гуманістичної парадигми освіти як спеціальної наукової проблеми активізувався у вітчизняній педагогічній науці лише з 90-х років XX ст.

Пошук вірного напрямку становлення педагога та його професійної культури на початку 90-х років здійснювався М. Бургіним, С. Гончаренком, І. Зязюном, В. Кудіним крізь вирішення проблем філософії освіти, яка досліджує розвиток особистості через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, самоефективності, цілісності тощо. Тоді науковці А. Вербицький, О. Дубасенюк, В. Моргун, Н. Ничкало, М. Сметанський почали розробляти технології побудови науково обґрунтованої моделі особистості фахівця. У цьому контексті варто звернути увагу на індивідуально-творчий підхід в особистісно-професійному становленні майбутнього вчителя (О. Пєхота, В. Рибалка). Так, на думку О. Пєхоти, визначення особистісних якостей майбутнього вчителя, особливостей та специфіки його професійної діяльності і розвитку, готовність до саморозвитку, самовизначення та самореалізації стає головним напрямом удосконалення педагогічної освіти [13].

Згідно поглядів названих вище науковців, у контексті особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, особистість – це система, кожний окремий компонент якої розвивається лише за умови впливу на неї в цілому, неможливо вийти на ефективний рівень становлення педагога, не впливаючи на систему в цілому і не задіюючи, не приводячи в рух всіх її елементів.

Тому важливо, досліджуючи проблему професійно-особистісного становлення майбутнього педагога, як системну цілісність структурних компонентів його особистості в їхнього взаємозв'язку й узаємозалежності, залишити поза увагою структуру особистості, представлену в 90-х роках XX ст. відомими українськими вченими М. Бургіним та С. Гончаренком. Вони розробили екстенсивно-кільцеву модель особистості, що має ієрархічну будову та складається з шести рівнів. *Перший* рівень базовий (ядро особистості), який носить латентний характер і включає в себе глибинні психічні структури: характер, темперамент, здібності, інтелект, емоційно-вольову сферу. *Другий* рівень гностичний, до якого відносяться знання й досвід. Третій, інформативний, охоплює спрямованість особистості, моральні якості та цінності. *Четвертий* характеризується системою відношень (до інших людей, до себе, до праці, до зовнішнього середовища). *П'ятий* відображає діяльність та поведінку, зокрема провідну діяльність менеджера – спілкування. *Шостий* – сприйняття особистості іншими людьми. Так, часто через призму ставлення до особистості керівника сприймається його інформація, його вимоги, впливи [4].

Кожний компонент має свою складну структуру. Між компонентами більшою чи меншою мірою існують тісні зв'язки. Зміни в одному компоненті спричиняють зміни в інших. Більш глибокі рівні певною мірою визначають розташовані над ними компоненти. Наприклад, здібності та інтелект впливають на систему знань та вмінь людини, детермінують успішність її діяльності. Знання беруть участь у формуванні спрямованості і, навпаки, від спрямованості залежить те, яких знань набуває людина.

На початку XXI ст. активно зароджувались механізми суб'єкт-суб'єктних відносин і особистісного розвитку, який традиційна педагогіка майже не розвивала. Інакше кажучи, уже в першому десятилітті XX ст. виникли сприятливі умови для того, що філософія, яка ґрунтується на засадах екзистенціалізму, вступила в права методологічної основи гуманістичних педагогічних поглядів, з позицій яких особистість стала розглядатись як індивід, який свідомо керує своєю поведінкою, має власну позицію та займається самовдосконаленням, яке є важливим чинником особистісно-професійного становлення. Важливою тезою щодо професійно-особистісного становлення є думка про те, що «людина реалізовує себе як особистість настільки, наскільки вона може розвинути і зберегти дану їй від природи унікальність» [13, с. 108].

З початку XX ст. наукового осмислення і подальшого розвитку набули саме ті філософські концепції, в яких визнавалась унікальність, індивідуальність, винятковість кожного окремого людського буття, кожної особистості, тобто концепції екзистенціального напряму, ключові ідеї якого було сформульовано у працях М. Бердяєва, А. Камю, Ж. Сартра, М. Хайдеггера та інших філософів кінця XIX та початку XX ст. Саме вони зайняли провідні позиції як в професійному, так і в особистісному становленні майбутнього педагога. Пізніше такий підхід набув свого подальшого розвитку і став об'єднувати різні філософські та психологічні концепції, що зосередили свою увагу на особистості як індивідуальності, на досягненні смислу існування людини. Виховання як важливий зовнішній чинник професійно-особистісного становлення стало розглядатись не як процес формування особистості, а як процес створення умов для саморозвитку та самореалізації особистості,

як допомога майбутньому вчителю в самовизначенні, виборі своєї позиції, усвідомленому прийнятті рішень.

У зарубіжній методології освіти відчутним був уплив концептуального підходу Е. Гуссерля, суть якого викладена тезою: «Дух незалежний, і в цій незалежності, і лише в ній, він може бути розтлумачений істинно раціонально, істинно й радикальним чином науково» [14].

Варто зауважити, що означені вище позиції філософії освіти та психології особистості, що опираються на екзистенційну концепцію, не зводять проблему особистісно-професійного становлення педагога до індивідуалізації й самодостатності особистості. На основі узагальнення ідей екзистенційної моделі В. Орлов стверджує, що «адекватність самооцінки та професійного становлення дають змогу фахівцю побачити себе збоку, й таким чином усвідомити і створити власний професійний образ. Нерозвинений образ самого себе, нездібність до рефлексії, до адекватних оцінок не лише окремих дій і проявів, а й особистості загалом сприяють потраплянню майбутнього фахівця в стан «внутрішнього глухого кута». Відсутність самопізнання, низька самооцінка викликають потребу підпорядкування першим пориванням, неперевіреним думкам або фіксованим (раз і назавжди) установкам. Така людина, як правило, не вміє диференціювати себе від інших, не усвідомлює своїх недоліків, не знає й переваг. Зіставлення себе з іншими активізує процес самопізнання й саморозвитку, а отже, сприяє формуванню творчої професійної активності та, врешті-решт, професійному становленню» [13, с. 108].

Висновки. Отже, нормативні характеристики та стандарти особистісно-професійного становлення фахівця в ту чи іншу історичну епоху відповідали тим парадигмальним принципам, які на основі певної методології закладались в теорію і практику професійної освіти. Успішне дослідження цієї проблеми в історико-педагогічному контексті вможливлюється опорою на філософські концептуальні положення щодо природи й детермінації життєдіяльності особистості; праці, присвячені природі людської особистості, розвитку її духовності; твори класиків української педагогіки, в яких утверджується ідея підготовки вчителя високої духовної і професійної педагогічної культури, гуманіста, творчої особистості, здатної перетворювати себе і світ.

Література

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. 180 с.
2. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. 49 с.
3. Асаулюк І., Каплінський В. Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: зб. наук. праць. Вип.18.Т.1. Вінниця, 2014. С.14 – 21.
4. Бургін М. С., Гончаренко С. У. Методологічний рівень практичних задач педагогіки. Філософська и соціологічна думка. 1989. №4. С. 3–12.
5. Галузяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник/ В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В. І. Шахов. 3-є вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
6. Дамзін О. В. Основні напрямки дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури (кін. XX – поч. XI століття) в контексті сьогодення. Achievements of 21st Century Scientific Community: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine.P.147-150.
7. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 44. С. 49– 55.
8. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навчальний посібник. Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. 294 с.
9. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. Том 21. № 1 (2023). Житомир. Bydgoszcz. 2023
10. Каплінський В. В. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 100–107.
11. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Вінниця, 2019. 40 с.
12. Матеріали із фонду лабораторії педагогічної майстерності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. URL: https://www.facebook.com/100051488271887/videos/314571876935752
13. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2014. № 8. С. 103-111. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2014_8_17.
14. Husserl E. Formale und Transzendentale Logik. Halle, 1999. P. 171.

Reference

1. Avtorski pedahohichni tekhnolohii v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly [Original pedagogical technologies in the educational and educational environment of a higher school]: kolekt. monohrafiia / za red. Akimovoi O. V., Kaplinskoho V. V. Vinnytsia, TOV «Niland LTD». 2015. 180 s.
2. Akimova O. V., Kaplinskyi V. V., Khamska N. B. Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzamenu dlia studentiv spetsialnosti «Pedahohika vyshchoi shkoly» osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra [Methodological recommendations for the comprehensive exam for students of the specialty "Pedagogy of the higher school" of the master's educational and ication level]. Vinnytsia: TOV «Firma «Planer», 2015. 49 s.
3. Asauliuk I., Kaplinskyi V. Rol i mistse navchalnoi dystsypliny «Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury» v systemi pidhotovky spetsialista z fizychnoho vykhovannia[The role and place of the educational discipline "Fundamentals of the educational activity of a physical culture teacher" in the system of training a specialist in physical education]. Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii: zb. nauk. prats. Vyp.18.T.1. Vinnytsia, 2014. S.14 – 21.
4. Burhin M. S., Honcharenko S. U. Metodolohichnyi riven praktychnykh zadach pedahohiky[Methodological level of practical tasks of pedagogy]. Fylosofska y sotsiolohichna dumka. 1989. №4. S. 3-12.
5. Haluziak V.M. Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: study guide]/ V.M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – 3-ye vyd., vypr. i dop. – Vinnytsia: DP “Derzhavna kartohrafichna fabryka”, 2006. – 400 s.
6. Damzin O. V. Osnovni napriamky doslidzhennia problemy osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury (kin. KhKh – poch. Kh1 stolittia) v konteksti sohodennia [The main directions of research into the problem of personal and professional development of future teachers of physical culture (late 20th - early 11th centuries) in the context of today]. Achievements of 21st Century Scientific Community: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine.R.147-150.
7. Kaplinskyi V. V., Damzin O. V. Metod vykhovnykh sytuatsii u moralno-etychnomu stanovlenni maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [The method of educational situations in the moral and ethical formation of the future teacher of physical culture]. Ukrainska polonistyka. Tom 21. № 1 (2023). Zhytomyr. Bydgoszcz. 2023.
8. Kaplinskyi V. V. Osnovni strukturni komponenty zmistu osvity v konteksti formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [The main structural components of the content of education in the context of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher]. Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia. 2016. Vyp. 44. S. 49– 55.
9. Kaplinskyi V. V., Asauliuk I. O. Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury [Basics of educational activity of a physical culture teacher]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia: PP «TD «Yedelveis i K», 2014. 294 s.
10. Kaplinskyi V. V. Yakist pidruchnykiv i posibnykiv yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky [The quality of textbooks and manuals as an important factor in the professional development of a future teacher in the process of general pedagogical training]. Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia. 2018. Vyp. 53. S. 100 – 107.
11. Kaplinskyi V. V. Systema profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky u pedahohichnykh universytetakh[The system of professional development of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities].. Avtoref. dys. d-ra ped. nauk. Vinnytsia, 2019. 40s.
12. Materialy iz fodu laboratorii pedahohichnoi maisternosti Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [Materials from the fod of the Laboratory of Pedagogical Mastery of Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University]. https://www.facebook.com/100051488271887/videos/314571876935752
13. Orlov V. Profesiine stanovlennia osobystosti pedahoha u vymirakh klasychnoi metodolohii[Professional formation of the teacher's personality in the dimensions of classical methodology]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika. 2014. № 8. S. 103-111.
14. Husserl E. Formale und Transzendentale Logik. Halle, 1999. P. 171.

УДК 378+37.004
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-43-53

НАЗАРІЙ НАУМЕНКО
https://orcid.org/0000-0003-0857-8811
vasilevskyi94@gmail.com
викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СТВОРЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізуються шляхи створення інтегрованого освітнього простору на засадах змішаного навчання як способу раціональної побудови гнучкої системи освітнього процесу у вищій школі. З опертям на наукові джерела розглянуті витоки інтегрованого підходу до навчання. Акцентовано увагу на

позитивних аспектах інтеграції у процесі навчання: осмислення системи та логіки предмета і тих взаємозв'язків, що існують між окремими темами та питаннями; широкий погляд на явища і проблеми; усунення дублювання матеріалу; утворення цілісної системи поглядів. Сформульоване поняття «інформаційне (освітнє) середовище, створене на засадах змішаного навчання»: це комплекс компонентів, що забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій (засоби комунікації – електронна пошта, дошка оголошень, вебінари, форуми; створення онлайнового контенту з предмету; телекомунікаційні засоби випробування та оцінювання в режимі онлайн; мультимедійні середовища; кейс-технології), педагогічних технологій з інформаційною системою управління освітнім процесом з метою підвищення його ефективності. Розкриті ключові положення організації сучасного освітнього процесу в педагогічному університеті в інтегрованому на засадах змішаного навчання інформаційному середовищі. Інтегроване освітнє середовище є системою, в якій з метою врахування мотивації студентів, оптимальності поєднання форм та методів навчання, забезпечення високої якості освітнього процесу, одночасно представлені традиційне навчання, кейс-навчання, мережеве навчання. На основі аналізу літературних джерел розкрито зміст понять «освітня інформація», «освітні технології», «інформаційні технології», «інформаційне забезпечення», «інформаційні ресурси». Проаналізоване особливе значення в створенні інтегрованого освітнього простору інформаційних технологій як сукупності методів. засобів, прийомів, що забезпечують ефективну діяльність завдяки програмним, апаратним та програмно-апаратним обчислювальним комплексам.

Ключові слова: *«інтегроване освітнє середовище»; «змішане навчання»; «майбутні вчителі»; «освітні технології»; «інформаційні технології».*

NAZARII NAUMENKO

Teacher of the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

THE CREATION OF INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FUTURE TEACHERS' PREPARATION FOR THE ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING

The article describes the ways of creation of integrated educational space on the basis of blended learning as a method of rational formation of flexible system of educational process in high school. According to scientific resources the sources of integrated approach to education are explained. The main attention is drawn to positive aspects of integration in the process of education: the realization of the system and logics of the subject and those interconnections which exist among separate topics and issues; broad interpretation of phenomena and problems; elimination of material duplication; the creation of the whole system of opinions. The term "information (educational) environment based on the principles of blended learning" is proclaimed: it is a complex of components which provides systematic integration of information technologies means (means of communication – e-mail, notice boards, webinars, forums; the creation of on-line content on the subject; telecommunication means of testing and estimation on-line; multimedia environments; case-technologies), pedagogical technologies with information management system of educational process with the aim of increasing its efficiency. Key principles of the organization of modern educational process at a pedagogical university in integrated information environment based on the principles of blended learning are described. Integrated education environment is a system in which traditional, case- and network education are simultaneously presented and students' motivation, optimality of combination of forms and methods of education, provision of high-quality educational process are taken into consideration too. On the basis of scientific resources analysis the contents of the terms "educational information", "information provision", and "information resources" are explained. The special meaning of information technologies in the creation of integrated education environment as a complex of methods, means, approaches which provide efficient activity with the help of program, apparatus and program-apparatus calculating complexes is analyzed.

Key words: *«integrated education environment»; «blended learning»; «future teachers»; «education technologies»; «information technologies».*

Ознакою нашого часу є кардинальні зміни, що відбуваються в сфері побудови освітнього процесу в закладах освіти всіх рівнів. Ефективне розширення та вдосконалення змісту освітнього процесу відбувається за рахунок використання педагогічних технологій, що дозволяють змінювати характер взаємодії суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Використання сервісів мережі Інтернет для проведення інноваційних форм аудиторних занять, регулярного сприяння студентам в їх роботі шляхом здійснення консультацій, впровадження різних видів поточного та проміжного контролю, - все це гарантує високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сутність освітнього процесу полягає в різнобічній підготовці викладачем майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності, що може тривати все життя. Таким чином, найбільш конкурентноздатними на освітньому ринку є технології, в основу яких покладене використання комп'ютерної техніки і засобів телекомунікації, оскільки електронні ресурси, що створюються в освітньому середовищі закладу вищої освіти, полегшують інформаційний обмін, забезпечують вільний доступ до результатів новітніх наукових досліджень. Такий напрям розвитку освітніх

технологій і засобів навчання можна розглядати як кроки до інтеграції української освіти і науки у глобальний інформаційний простір.

Вирішення цього питання лежить в площині інтеграційних процесів, що характеризують освіту, побудовану на засадах змішаного навчання, стратегічною функцією якої є становлення та саморозвиток студентів як майбутніх професіоналів. Необхідною і достатньою умовою досягнення освітою цих прогресивних характеристик є органічне поєднання нових форм професійної підготовки, що робить своєчасним постановку завдання раціональної побудови гнучкої системи освітнього процесу у вищій школі з урахуванням специфіки змішаного навчання.

У контексті дослідження, присвяченого обґрунтуванню теоретичних засад створення інтегрованого освітнього середовища на засадах змішаного навчання з метою якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, звернімося до поняття інтеграція. Розглядаючи це поняття з погляду педагогічних явищ і процесів, не можливо не торкнутися таких суміжних понять, як система, системність, цілісність.

Аналіз філософського визначення понять «інтеграція», «інтеграція науки та наукових знань» показує, що вчені для характеристики цих понять використовують терміни «система», «зв'язки», «цілісність», «елементи», «компоненти», привнесені з теорії систем. У Тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій поняття інтеграції потрактовується як «момент розвитку, який полягає у поєднанні розрізненого в ціле [11, с.7]. У Філософському енциклопедичному словнику акцентується увага на визначальній функції інтеграції як процесі поєднання окремих частин системи в ціле [31].

В «Українському педагогічному словнику» пропонується визначення системи як «сукупності взаємозалежних елементів» [7, с.]. Науковці вказують на можливість виокремлення інваріантної ознаки в існуючих визначеннях поняття «система». Провідною ідеєю системи є взаємодія елементів та інтеграція їх у ціле.

«Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісність знань різних рівнів: про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [7, с. 356].

Таким чином, *інтеграцію* можна розуміти як нову системну цілісність - інтегративний продукт, що є результатом інтегративного процесу. Інтеграція відображає систему взаємовідносин і взаємозв'язків між цілим та його частинами.

Мета статті: проаналізувати шляхи створення на засадах змішаного навчання інтегрованого освітнього середовища як педагогічної умови професійної підготовки майбутніх учителів.

Спираючись на наукові джерела [18; 28], в яких аналізуються тенденції сучасної освіти, зазначимо сутнісні ознаки інтеграції: відображення в новому інтегративному продукті системних властивостей цілого; двоєдина природа новоутворення, що є водночас і процесом, і результатом; взаємозв'язок і взаємодія елементів, що зумовлюють нові якісні системні можливості.

На наш погляд, ефективність освітніх процесів, по-перше, залежить від усвідомлення їх учасниками та ініціаторами суті та ролі інтегративного характеру взаємозв'язків усередині системи, цілеспрямованого їх стимулювання та становлення. Це означає, що під час професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно чітко розуміти, на яких засадах здійснюється інтеграція елементів, на яких етапах відбувається втрата несуттєвих якостей частин, що об'єднуються, яким чином зберегти автономність інтегрованих елементів, що утворюють нові характеристики систем з інтегративною якістю.

Водночас, навіть паралельно, варто піддавати аналізу процеси диференціації, оскільки ці два процеси – інтеграції і диференціації – на всіх етапах функціонування цілісного явища перебувають у тісному взаємозв'язку.

Отже, цілісною можна назвати систему, в якій встановлена ієрархічна структура елементів, визначено системоутворюючий сутнісний компонент і реалізуються інтегративні процеси, що забезпечують ефективність функціонування системи.

Вчені-педагоги XVII–XIX століть бачили інтеграцію в освіті як потребу, що виявилася в прагненні відобразити сутнісні зв'язки реального світу в навчальному процесі, поєднати предмети і явища, що вивчаються, в загальний нерозривний ланцюг, що мало на меті забезпечення гармонійного становлення особистості. Пізніше, в 20-30-х роках XX століття, в США складався досвід застосування інтеграції з метою поєднання навчання з життям, з виробничою працею учнів. У вітчизняній педагогіці питаннями інтеграції займалися такі вчені, як І. Бех, О. Вознюк, О. Дубасенюк, М. Іванчук, І. Козловська, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та інші. Вони висловлювали думку, що інтеграція в процесі навчання передбачає осмислення системи та логіки предмета і тих взаємозв'язків, що існують між окремими темами та питаннями, а також наголошували на позитивних аспектах впровадження інтеграції у навчальний процес: широкий погляд на явища і проблеми; усунення дублювання матеріалу; утворення цілісної системи поглядів [3; 8; 10; 19].

У 50-тих роках інтеграція у педагогічному процесі розглядалася з позиції системного підходу до процесу навчання. Системний підхід науковці пропонували розглядати як визначення шляхів взаємозв'язків різноманітних явищ, що пов'язані з фізіологічним та емоційним розумінням системності роботи людського мозку.

До кінця ХХ століття науковці в галузі педагогіки створили досить чітку систему поглядів і уявлень, що розкривають поняття інтеграції у педагогічному процесі. Словосполучення «інтеграція навчання» в Українському педагогічному словнику тлумачиться як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання - предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей [5].

У вітчизняній і зарубіжній дидактиці ідея інтеграції має глибокі витоки [3; 5; 8; 10; 19; 36]. Інтеграційний підхід в освіті дозволить вивести на новий рівень і тісно пов'язати особисті та професійні прагнення студентів педагогічного ЗВО; допомогти їм в організації самоосвіти і самовиховання; забезпечити підвищення якості підготовки професіоналів. Врахування досягнень світової культури і досвіду розвитку вітчизняної освіти дозволяє потрактовувати педагогічну інтеграцію як доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в межах освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [8].

Інтеграція на базі змішаного навчання виступає як один з важливих організаційно-методичних засобів і необхідна умова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Шляхи розвитку змішаного навчання пропонували В. Андрущенко, В. Биков, С. Гончаренко, М. Іванчук, В. Кухаренко, О. Чугай, О. Пінчук, П. Стефаненко та інші.

У процесі дослідження застосувався комплекс теоретичних методів дослідження: ретроспективний і порівняльний аналіз педагогічних і методичних джерел з метою з'ясування змісту концептуальних положень та основних понять дослідження; аналіз і узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду організації змішаного навчання в освітньому процесі ЗВО; конкретизація і систематизація для вивчення нормативних документів у галузі цифровізації освіти; узагальнення для формулювання висновків і рекомендацій щодо застосування технологій змішаного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Впровадження змішаного навчання є стратегічною метою вітчизняної освіти, оскільки ця форма організації освітнього процесу є тим інструментом, що дозволить створити комфортне освітнє інформаційне середовище, систему комунікацій, яка надає всю необхідну навчальну інформацію за рахунок інтеграції елементів та підходів класичного очного, дистанційного та самонавчання. Як зазначає О. Чугай, метою змішаного навчання виступає прагнення об'єднати переваги очного викладання та електронного навчання, що здійснюється за підтримки освітніх ресурсів, і водночас постаратися виключити недоліки обох форм навчання [33].

Головною тенденцією змішаного навчання вважається збільшення ролі дистанційного викладання та самонавчання. Безумовно, дистанційним формам навчання, ефективному використанню ІКТ, застосуванню комплексу інформаційних технологій студентів університету необхідно буде навчати додатково.

Звертаючись до поняття освітнього середовища [4], варто уточнити, що під інтегрованим інформаційним середовищем навчання студентів вищої школи на засадах змішаного навчання ми розуміємо комплекс компонентів, які забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій (засоби комунікації – електронна пошта, дошка оголошень, вебінари, форуми; створення онлайнового контенту з предмету; телекомунікаційні засоби випробування та оцінювання в режимі онлайн; мультимедійні середовища; кейс-технології), педагогічних технологій з інформаційною системою управління освітнім процесом з метою підвищення його ефективності.

Сформулюємо ключові положення організації сучасного освітнього процесу в педагогічному університеті в інтегрованому на засадах змішаного навчання інформаційному середовищі:

1. Інтегроване інформаційне середовище викладання базується на мультимедійних курсах з конкретного предмета, комп'ютерних освітніх середовищах, віртуальних практикумах та інших видах електронних освітніх ресурсів, на засобах телекомунікацій і визначає як інформаційно-ресурсне, так і контентне віртуальне середовище навчання.

2. Навчання в інтегрованому інформаційному середовищі можливе на засадах змішаного навчання.

3. Включення до складу інтегрованого інформаційного середовища передових засобів дистанційного навчання та інтернет-тестування відображає необхідність втілення мережевих форм організації освітнього процесу.

4. Робота викладача у вигляді тьютора (консультанта) виконується за допомогою предметних web-сайтів (інтернет-порталу) та стимулює діяльність учнів.

5. Викладач підбирає відповідні моделі викладання на базі поєднання педагогічних та інформаційних технологій, що забезпечують становлення пізнавальної самостійності студентів, стійку якість викладання.

Отже, в результаті створення інтегрованого інформаційного середовища з урахуванням особливостей змішаного навчання виникає цілісне новоутворення, що дозволяє досягти найвищих результатів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, націлене на становлення і формування багатовимірної людської цілісності як відображення вимог до сучасного професіонала.

Розкриємо зміст понять, що відіграють центральну роль в організації інтегрованого освітнього простору на засадах змішаного навчання. Це «освітня інформація», «освітні технології», «інформаційні технології», «інформаційне забезпечення», «інформаційні ресурси».

Аналіз публікацій вітчизняних дослідників [1; 16; 24] дозволяє стверджувати, що освітня інформація - це знання, які необхідно передати студентові для того, щоб він міг кваліфіковано виконувати ту чи іншу діяльність [1].

За умов очної системи освіти викладач є транслятором знань. Дистанційне навчання висуває підвищені вимоги до якості освітніх курсів та матеріалів, способів їх пред'явлення студентам, оскільки роль інтерпретаторів теоретичних відомостей відводиться самим студентам. Вимоги стосуються також нещодавно створених електронних підручників, інформаційних баз, довідників, а також банків знань та експертних систем, що використовуються з метою навчання студентів. Інформація, яка міститься в них, на відміну від друкованих видань, має бути структурована іншим чином, що визначається психофізіологічними особливостями людини сприймати інформацію на моніторі комп'ютера і володіти технологією доступу до неї.

Навчальний і довідковий матеріал зберігається не в одному місці, як за умов очного навчання (бібліотека) – його розміщення повинно мати осередковий характер, що дозволяє забезпечити максимальний доступ студентів до нього з будь-яких віддалених місць і водночас не збільшувати навантаження на телекомунікаційні канали. Такими осередками (центрами) зберігання навчального матеріалу можуть бути науково-освітні центри, засновані провідними університетами нашої країни.

У Тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій поняття освітньої технології розкривається як «1) система спільної діяльності студентів та викладача з проектування, планування, організації, орієнтування й коректування освітнього процесу з метою досягнення конкретного результату; 2) систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти» [12, с. 66]

Узагальнюючи результати педагогічних досліджень [28; 6; 29; 35], зазначимо, що важливими ознаками *освітніх технологій* є: 1) комплексність дидактичних методів і прийомів; 2) можливість передачі освітньої інформації від її джерела до споживача; 3) зумовленість її форми особливостями представлення інформації.

Інтерактивний характер освіти зумовлює необхідність переосмислення всіх складових освітнього процесу. Відмітною ознакою освітніх технологій може бути вибір переважаючої форми використання технічних засобів. З цією формою пов’язані особливості демонстрації навчального матеріалу, що відображає та узагальнює роздуми викладача у вигляді образів. Таким чином, найбільш значущим моментом в освітніх технологіях, що використовуються при формуванні готовності майбутніх учителів до роботи в умовах змішаного навчання, стає візуалізація думки, знань та інформації.

До раціональних освітніх технологій належать: відеолекції; мультимедіа-лекції та лабораторні практикуми; електронні мультимедійні підручники; комп'ютерні навчальні та тестувальні системи; імітаційні моделі та комп'ютерні тренажери; консультації і тестування з використанням телекомунікаційних засобів; відеоконференції [9].

В освітньому процесі першорядне значення має не сама інформаційна технологія, а те, як її використання сприяє досягненню освітніх цілей. Підбір засобів комунікації, передбачає, насамперед, аналіз змісту навчальних курсів, ступеня активності студентів, конкретних цілей їх звертання до навчального процесу, бажаних результатів навчання. Тобто успіх навчання безпосередньо залежить не від виду інформаційно-комунікаційних технологій, а від якості підготовки та надання курсів [6].

Погоджуємося з позицією дослідників [6; 29; 2], які вважають, що *інформаційні технології* – це апаратно-програмні засоби, що базуються на використанні обчислювальної техніки, забезпечують зберігання та обробку освітньої інформації, доставку її студенту, інтерактивну взаємодію тих, хто навчається, з викладачем або педагогічним програмним засобом, а також тестування знань студентів.

Безперечно, вирішальне значення для інтеграції освітнього простору має змішане навчання, що відрізняється великим потенціалом для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. Вирішення багаточисельних питань, пов’язаних з розробкою електронних освітніх ресурсів, використанням апаратної і програмної частин, забезпечить можливість створення інтегрованого освітнього середовища, в якому завдяки хмарним ІКТ змішане навчання набуде ознак безперервності і доступності. Педагогічна взаємодія між викладачем і студентом буде здійснюватися

на основі підключення до мережі Інтернет за допомогою пристроїв, що стали звичайними у побуті тих, хто навчається (мобільний телефон, комп'ютер, планшет). Оскільки навчальна інформація, необхідна для виконання завдання, зберігається в центрі обробки інформації (хмарі), за технологією впровадження змішаного навчання, одна група студентів може виконувати роботу в класі, а інша продовжить освоєння навчальної теми вдома, «без необхідності копіювати частину виконаного завдання на будь-який носій інформації» [11, с. 164].

Створення потужного інтегрованого освітнього середовища на засадах змішаного навчання залежить від «забезпечення змістовно-інформаційного наповнення освітнього простору необхідними електронними ресурсами, такими як електронні книги, бібліотеки, освітні портали, дистанційні освітні сервіси» [11, с. 164].

Вітчизняні науковці поняття "*інформаційне забезпечення*" потрактовують як «створення інформаційних умов функціонування системи, забезпечення необхідною інформацією, включення в систему засобів пошуку, отримання, зберігання, накопичення, передавання, обробку інформації, організацію банків даних» [11, с. 164].

Побудова інтегрованого освітнього середовища на засадах змішаного навчання відображає синтез традиційного й електронного способів отримання інформації, що збагачує можливість оперативного отримання студентами навчальної інформації, її узагальнення і використання з метою набуття нових умінь.

Н. Петрина, Л. Ониксимова принципами, що лежать в основі створення сучасного інформаційного забезпечення, вважають: цілісність і достовірність інформації, можливість контролю і захисту від несанкціонованого доступу до електронних ресурсів, гнучкість та адаптивність у способах впровадження технології в навчальний процес освітнього закладу, стандартизацію й уніфікацію діяльності ресурсного центру [24].

Система інформаційного забезпечення складається з сукупності *інформаційних ресурсів*: «документів і масивів інформації у формі публікацій, наукових звітів, електронних записів, баз даних», а також пошукових систем, що забезпечують можливість роботи з документами, що містять навчальну інформацію і призначені для її збереження і використання [11, с.165].

У працях таких учених, як В. Биков, В. Гриценко, В. Михалевич, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Співаковський, розглядаються проблеми впровадження в освітній процес хмарних технологій. Вироблення критеріїв якості електронних ресурсів освітнього процесу є метою досліджень О. Буйницької, О. Коневщинської, С. Литвинова, Ю. Трач. Питання накопичення і зберігання електронних освітніх ресурсів розкриті в працяхВ. Лапінського, Н. Петриної, Л. Ониксимової та інших.

Закордонні вчені, Р. Бергер, Х. Беккер, Б. Бленк, Р. Деллінг, А. Кларк, М. Мур, Г. Рамблє, М. Томпсон, М. Сімонсон, Дж. Хассон, досліджували проблеми створення комп'ютерно-технологічної платформи сучасного освітнього середовища.

У Державній цільовій програмі впровадження в освітній процес загальноосвітніх закладів інформаційно-комунікаційних технологій (на період до 2015 року), затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 494, визначено поняття електронних освітніх ресурсів (ЕОР), окреслено етапи їх впровадження відповідно до видів.

Ефективна організація інтегративного освітнього середовища на засадах змішаного навчання залежить від його наповнення навчальними, науковими, інформаційними, довідковими матеріалами і засобами. Можливість доступу учнів до навчальних матеріалів, незалежно від того, яку форму педагогічної взаємодії вони обирають, є одним з основних принципів змішаного навчання, в якому електронні освітні ресурси виконують функцію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

О. Коневщинська, спираючись на документи, затверджені на державному рівні, характеризує електронні освітні ресурси як складову частину навчально-виховного процесу, що «має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності вихованців, учнів, студентів і вважається одним із головних елементів інформаційно-освітнього середовища» [11, с. 168.].

Електронні освітні ресурси, класифікація яких запропонована у Положенні [25] - навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні, контролюючі – покликані формувати «предметно-інформаційні складові освітнього середовища (закритого і відкритого)», утворювати «наповнення освітніх електронних інформаційних систем, призначених для різнобічного цілеспрямованого використання учасниками освітнього процесу з метою інформаційно-процесуальної підтримки навчальної, наукової та управлінської діяльності, інформаційного забезпечення функціонування і розвитку освітніх систем [16].

Таким чином, організація інтегрованого освітнього середовища на засадах змішаного навчання зумовлює необхідність формулювання дидактичних умов використання електронних ресурсів в освітньому процесі. Аналіз методичних літературних джерел [6; 29; 9; 2] дозволяє сформулювати такі основні вимоги до змісту й організації електронних освітніх ресурсів: проєктування засобів

навчання має відбуватися з урахуванням особливостей розумових операцій студентів, їх вікової та індивідуальної специфіки; системність і систематичність є засадничими принципами освітнього процесу; у навчальній діяльності студентів мають органічно поєднуватися форми колективної і самостійної індивідуальної роботи; викладач відповідальний за створення програмних засобів та їх методичний супровід.

Інтегроване освітнє середовище, що створюється в університеті засадах змішаного навчання, є системою, в якій з метою врахування мотивації студентів, оптимальності поєднання форм та методів навчання, забезпечення високої якості освітнього процесу, одночасно представлені:

1. Традиційне навчання, що передбачає безпосередній контакт студента і викладача, заняття в аудиторіях, захист доповідей, контрольні роботи, написання рефератів, бесіди і дискусії.

2. Кейс-навчання, що спрямоване на активізацію самостійної роботи студентів, які мають опрацювати набори (кейси) текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів за умов організації систематичних консультацій викладача.

3. Мережеве навчання (e-learning), що організується за допомогою інструментального середовища, мереж телекомунікацій для забезпечення студентів університету навчально-методичними матеріалами та характеризується інтерактивною взаємодією між викладачем, студентами, керівництвом освітнього закладу.

Реалізація викладання у змішаній формі відбувається через створення освітнього курсу, який повинен мати конкретну структуру, що забезпечує високу якість освітнього процесу завдяки правильно обраному співвідношенню та характеру запропонованого студентам матеріалу, зорієнтованого на дистанційне та самостійне вивчення. Результативність впровадження змішаної форми освіти полягає в оптимальному поєднанні форм та методів навчання [13].

Підготовка методичних матеріалів (дидактичної бази курсу), придатних для студентського самостійного дослідження, є невід'ємною умовою реалізації технології, за відсутності якої неможливо сподіватись на відтворюваність результатів навчання. Зважаючи на різний рівень підготовленості студентів, неоднаковий характер сприйняття (засвоєння) теоретичного матеріалу, дидактичне забезпечення має не тільки надавати неодмінний мінімум відомостей, а також створювати можливість для успішних студентів отримувати більші обсяги знань і робити це в темпі, що є оптимальним для їх навчання. Асинхронність процесів викладання дозволяє успішним студентам найбільш продуктивно витрачати свій час. Система діагностики процесу викладання, його автоматизація вважається ключовим коригувальним моментом [34].

За умов змішаного навчання актуальними інноваційними освітніми технологіями дослідники [35; 9; 2; 13; 34] вважають E-Learning, дистанційні технології, технології випереджального навчання.

Ознакою інноваційних освітніх технологій, що успішно використовуються в освітньому процесі, побудованому на засадах змішаного навчання, є впровадження інтерактивних методів навчання та спрямованість на набуття професійно значущих умінь, розвиток професійно важливих якостей майбутніх учителів: «імітаційні технології (ігрові та дискусійні форми організації); технологія «кейс-метод» (максимальна наближеність до реальності); методика відеотренінгу (максимальна наближеність до реальності); комп'ютерне моделювання; інтерактивні технології; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань; проєктна технологія; інформаційні технології; технології диференційованого навчання; текстоцентрична технологія навчання та інші» [29, с. 155].

Особливе значення в створенні інтегрованого освітнього простору мають інформаційні технології як сукупність методів. засобів, прийомів, що забезпечують ефективну діяльність завдяки програмним, апаратним та програмно-апаратним обчислювальним комплексам.

Аналіз спеціальної літератури, в якій висвітлюються особливості технології змішаної освіти [13; 34], дозволяє стверджувати, що представлені визначення недостатньо повно відображають специфіку цієї форми навчання. На наш погляд, вдале визначення у своєму дослідженні пропонує Б. Колліс, яка характеризує змішане навчання технологію навчання як «Гібрид традиційного очного та онлайн навчання, за якого навчання відбувається як у аудиторії, так і за її межами, причому онлайн-складова стає природнім розширенням традиційного аудиторного навчання» [36].

У нашому дослідженні технологія формування готовності майбутніх учителів до роботи, організованої в *змішаній формі*, передбачає урізноманітнення структури навчального процесу, що пов'язана з часом та місцем навчання; чисельністю студентів; специфікою взаємодій між студентами, викладачами, керівництвом ЗВО; дидактичними засобами (методичне забезпечення, інструментальні засоби створення навчального середовища тощо).

Методично доцільною виглядає позиція дослідника Дж. Хофмана [37], який вважає, що заняття у змішаному курсі мають бути представлені у вигляді трьох циклів роботи (викладання) – «робота до», «робота під час» та «робота після».

«Робота до». Студентам необхідно бути готовими до контакту з викладачем чи одногрупниками з метою обговорення теоретичних матеріалів, що були опрацьовані самостійно. Також це може бути бесіда за питаннями, що уточнюють зміст вивченого. Найчастіше для надання підготовці більш

цілеспрямованого характеру формулюється завдання, виконання якого сприяє зміцненню знань з предмету, виключаючи повторення вже відомої інформації і підвищуючи ефективність педагогічного процесу. Такий цикл діяльності студента забезпечує його готовність до отримання нової важливої інформації та опанування більш складних питань під час подальшої роботи.

«Робота під час» є переважно контактною, зокрема, під час проведення семінарів, роботи у форумі, чаті, що вимагає від студентів підготовки до осмислення матеріалів, що пропонуються викладачем. У циклі «робота під час» особливі вимоги формуються і до викладача, який має роз'яснити питання, що виникають у студентів, надати коментарі щодо тем, спрогнозованих для обговорення на занятті. У змісті циклу « робота під час» може бути запланована лекція, можлива і практична робота чи обговорення нової теми за питаннями студентів. Однак, для розгляду нового матеріалу необхідне попереднє ознайомлення з ним студентів у циклі «робота до». Варто зазначити значущість загальнодидактичних принципів наступності, поступовості, системності в реалізації завдань циклів. Зокрема, цикл «робота під час» закладає можливості для студентам опанувати завдання, що належать до циклу «робота після». Підсумком занять циклу «робота під час» є закріплення та перевірка знань, отриманих студентами, - відповіді на питання тесту, виконання практичних завдань, бесіда з викладачем.

Цикл «робота після» присвячується закріпленню нового матеріалу: виконанню домашнього завдання, відповідям на питання тесту. Викладач відповідає запитання та коментує вже виконані завдання. Зазвичай коментарі не містять подробиць і спрямовані на стимулювання самостійної роботи студентів протягом даного циклу та підготовку до чергового циклу «робота до».

Технологією передбачено, щоб усі три цикли навчання протягом одного курсу чи семестру повторювалися багаторазово. Така система роботи налаштовує студентів на підготовку до чергового заняття, що робить його більш цікавим, оскільки залишається достатньо часу для практичної роботи, обговорення, дискусії, презентації особистих проєктів. За такої форми навчання студенти поглиблюють свої вміння та навички самостійної і групової роботи, а також здатність визначати важливу і цікаву інформацію, що має практичне значення.

Висновки. Різноманітність освітньої діяльності, що використовується в процесі формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах змішаного навчання, реалізується через сукупність різних методів, далеко не докладний перелік яких наводимо: офф-лайн семінар (конференція); презентація; передача повноважень; ротація; практичне заняття; робота над проєктом; робота з кейсами; тренінг; самостійна робота; семінар; стажування або виробнича практика; тьюторіал; участь у проєктах; проєктно-аналітична сесія; індивідуальний захист проєктів; груповий захист проєктів; іспит; вебінар; відеоконференція; наставництво; відеолекція; віртуальна консультація; виконання контрольних робіт; віртуальний тьюторіал; коучинг; ділова гра; консультація; лекція; круговий зворотний зв'язок; лабораторна робота; майстер-клас; освітня експедиція; освітнє змагання.

Таким чином, створення інтегрованого освітнього середовища на засадах змішаного навчання є однією з головних вимог формування готовності майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності, ознакою якої є здатність адаптуватися до сучасних викликів суспільства, що стрімко змінюються.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов створення у ЗВО інтегрованого освітнього простору на засадах змішаного навчання.

Література

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. №10. С. 8 - 23.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
3. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
4. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 114 – 120.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Вінниця: ДОВ "Вінниця",2002. 116 с.
7. Енциклопедія освіти [голов. ред. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 473 с.
9. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК». Серія «Євроінтеграція: український вимір». 2015. Вип. 23. 158 с.

10. Козловська І. М. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія. Львів : Євросвіт, 2003. 248 с.
11. Коневщинська О. Е. Новітні технології у роботі ресурсного центру дистанційної освіти. URL: http://lib.iitta.gov.ua/IITZN-2014.pdf#page=32.
12. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник. Вінниця: ВНТУ, 2010. 72 с.
13. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті.* 2015. № 24. С. 53 – 67.
14. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
15. Лазаренко Н.І., Коровій Д.М. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Випуск 63. С. 164-171.
16. Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси — дидактичні вимоги і класифікація. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2004
17. Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр*. Київ; Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2009. Вип. 1. С. 72–79.
18. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник. Київ: Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
19. Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітологія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С.44—51.
20. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
21. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
22. Педагогіка : навчальний посібник / В.М. Галузяк, М. І. Сметанський, В.І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
23. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
24. Петрина Н. О., Ониксимова Л. Т. Інформаційне забезпечення процесів освіти і науки в умовах становлення інформаційного суспільства. URL: http://dspace.uabs.edu.ua/jspu^itstream/123456789/2660/3/Petrina/o202.pdf
25. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/zl695-12.
26. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
27. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
28. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Дніпропетровськ: Видавництво «Промінь», 2000. 160 с.
29. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 150 - 157.
30. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
31. Трач Ю. В. Нові інформаційні технології та інформаційна культура в глобалізованому світі. Київ: Каравела, 2016. 118 с.
32. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
33. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. *X Міжнародна науково-практична конференція „Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції"*.2015. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268 (дата звернення: 19.03.2018).
34. Ярошик Я. В. Інноваційні технології в системі освіти України. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf
35. Adick C. Transnationalisierung als Herausforderung fur die International und Interkulturell Vergliehende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*. 2005. № 11 (2). P. 243—269.
36. Collis Betty, & Moonen Jef. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations (1st ed.). 2001. URL: https://doi.org/10.4324/9780203046098
37. Hofmann J. Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!). 2014. URL: http://blog.insvnctraining.com/top-10-challenges-ofblended-learning
38. Knight J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction. Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development. OECD / The World Bank, 2007. P. 21-46.

References

1. Bykov V. Yu. Khmarni tekhnolohii, IKT-autsorsynh i novi funktsii IKT pidrozdiliv osvitnikh i naukovykh ustanov. [Cloud technologies, ICT outsourcing and new functions of ICT units of educational and scientific institutions]. Informatsiini tekhnolohii v osviti. 2011. №10. S. 8 - 23.

2. Buinytska O. P. Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia: navch. posib. [Information technologies and technical means of education: education manual]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2012. 240 s.
3. Vozniuk O. V., Dubaseniuk O. A. Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid: monohrafiia. [Targeted guidelines for personality development in the education system: an integrative approach: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. 684 s.
4. Haluziak V. M. Kharakterystyky osvitnoho seredovyshcha yak faktoru osobystisnoho rozvytku maibutnikh uchyteliv. [Characteristics of the educational environment as a factor in the personal development of future teachers]. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser.: Pedahohika i psykholohiia. Yalta: RVV KHU, 2013. Vyp. 39. Ch. 3. S. 114 – 120.
5. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s.
6. Hurevych R.S., Kademiia M.Iu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u navchalnomu protsesi: posibnyk dlia pedahohichnykh pratsivnykiv i studentiv pedahohichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Information and communication technologies in the educational process: a guide for pedagogical workers and students of pedagogical higher educational institutions]. Vinnytsia: DOV "Vinnytsia",2002. 116 s.
7. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] [holov. red. V.H. Kremen]. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
8. Ivanchuk M.H. Psykholoho-pedahohichni osnovy vykhovannia osobystosti molodshoho shkoliara v umovakh intehrovanoho pidkhodu do navchannia: dys. ... doktora psykhol. nauk: [Psychological-pedagogical foundations of personality education of a junior high school student in the conditions of an integrated approach to education: thesis. ... doctor of psychology sciences]:19.00.07. Kyiv, 2005. 473 s.
9. Innovatsii u vyshchii osviti: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid. [Innovations in higher education: domestic and foreign experience]. Uzhhorod: PP «AUTDOR-ShARK». Seriia «Ievrointehratsiia: ukrainskyi vymir». 2015. Vyp. 23. 158 s.
10. Kozlovska I. M. Teoretychni i metodychni osnovy vykladannia zahalnotekhnichnykh i spetsialnykh dystsyplin: intehratyvnyi pidkhid : monohrafiia. [Theoretical and methodological foundations of teaching general technical and special disciplines: an integrative approach: monograph]. Lviv : Yevrosvit, 2003. 248 s.
11. Konevshchynska O. E. Novitni tekhnolohii u roboti resursnoho tsentru dystantsiinoi osvity. [Latest technologies in the work of the resource center of distance education]. URL: http://lib.iitta.gov.ua/IITZN-2014.pdf#page=32.
12. Krupskyi Ya.V., Mykhalevych V.M. Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii: slovnyk. [Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies: dictionary]. Vinnytsia: VNTU, 2010. 72s.
13. Kukharenko V. M. Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia. [Systemic approach to blended learning]. Informatsiini tekhnolohii v osviti. 2015. № 24. S. 53 – 67.
14. Lazarenko N.I., Kolomiiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Ser. : Pedahohika. Odesa : PNPU, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
15. Lazarenko N.I., Korovii D.M. Zmishane navchannia v zakladakh vyshchoi osvity. [Blended education in higher education institutions]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 2022. Vypusk 63. S. 164-171.
16. Lapinskyi V. V. Elektronni osvitni resursy — dydaktychni vymohy i klasyfikatsiia. [Electronic educational resources — didactic requirements and classification]. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2004
17. Lukianova L. Providni osoblyvosti navchannia doroslykh [Leading features of adult education]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pr. Kyiv; Nizhyn: Vyd. PP Lysenko M. M., 2009. Vyp. 1. S. 72–79.
18. Lutai B.C. Filosofiia suchasnoi osvity : Navchalnyi posibnyk. [Philosophy of modern education: Study guide]. Kyiv: Tsentr "Mahistr-S" Tvorchoi spilky vchyteliv Ukrainy, 1996. 256 s.
19. Ohneviuk V., Sysoieva S. Osvitolohiia — naukovyi napriam intehrovanoho doslidzhennia sfery osvity. [Education — a scientific direction of integrated research in the field of education]. Ridna shkola. 2012. № 4–5. S.44—51.
20. Osobystisno-profesiine stanovlennia maibutnoho pedahoha: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2020. 228 s.
21. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
22. Pedahohika : navchalnyi posibnyk [Pedagogy: study guide] / V.M. Haluziak, M. I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – 4-e vyd., vypr. i dop. Vinnytsia : DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2007. 400 s.
23. Pedahohichnyi suprovid osobystisno-profesiinoho profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia [Pedagogical support of the personal and professional professional development of the future teacher] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2019. 340 s.
24. Petryna N. O., Onyksymova L. T. Informatsiine zabezpechennia protsesiv osvity i nauky v umovakh stanovlennia informatsiinoho suspilstva [Information provision of the processes of education and science in the conditions of the formation of an information society]. URL: http://dspace.uabs.edu.ua/jspu^itstream/123456789/2660/3/Petrina/o202.pdf

25. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [On approval of the Regulation on electronic educational resources]. URL: http://zakonO.rada.gov.ua/laws/show/zl695-12.
26. Profesiine stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Professional personality formation of the future teacher: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 328 s.
27. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakostei u maibutnikh uchyteliv: monohrafiia [Development of professionally important qualities in future teachers: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 248 s.
28. Romanenko M.I. Osvitnia paradyhma: henezys idei ta system [Educational paradigm: genesis of ideas and systems]. Dnipropetrovsk: Vydavnytstvo «Promin», 2000. 160 s.
29. Slushnyi O. Innovatsiini osvitni tekhnolohii v diialnosti vchytelia KhKhI stolittia. [Innovative educational technologies in the activity of a teacher of the 21st century]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2021. № 2 (106). S. 150 - 157.
30. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity: monohrafiia [Theoretical and methodological principles of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s.
31. Trach Yu. V. Novi informatsiini tekhnolohii ta informatsiina kultura v hlobalizovanomu sviti. [New information technologies and information culture in the globalized world]. Kyiv: Karavela, 2016. 118 s.
32. Formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: monohrafiia [Formation of general pedagogical competence of future teachers: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 200 s.
33. Chuhai O. Yu. Zmishane abo hibrydne navchannia yak transformatsiia tradytsiinoi osvitnoi modeli. [Mixed or hybrid learning as a transformation of the traditional educational model]. X Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia ,,Novitni osvitni tekhnolohii v konteksti yevrointehratsii".2015. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268 (data zvernennia: 19.03.2018).
34. Iaroshyk Ya. V. Innovatsiini tekhnolohii v systemi osvity Ukrainy. [Innovative technologies in the education system of Ukraine]. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf
35. Adick C. Transnationalisierung als Herausforderung fur die International und Interkulturell Vergliehende Erziehungswissenschaft. Tertium Comparationis. 2005. № 11 (2). P. 243—269.
36. Collis Betty, & Moonen Jef. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations (1st ed.). 2001. URL: https://doi.org/10.4324/9780203046098
37. Hofmann J. Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!). 2014. URL: http://blog.insvnctraining.com/top-10-challenges-ofblended-learning
38. Knight J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction. Cross-border Tertiary Education: a Way towards Capacity Development. OECD / The World Bank, 2007. P. 21-46.

УДК 378.14:78(15)
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-53-58

НАДІЯ ОПУШКО
https://orcid.org/0000-0002-3013-2675
hmarka52@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті визначено шляхи впровадження дуального навчання в підготовку майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти України. Уточнено, що дуальне навчання – це поєднання теоретичної підготовки майбутнього фахівця в закладі освіти та його практична підготовка на базі соціального партнера. Спираючись на нормативно-правове забезпечення встановлено можливість підготовки майбутніх педагогів за дуальною формою навчання. Авторкою розроблена та обґрунтована структура організації дуального навчання в педагогічних ЗВО; визначено мету та завдання дуальної підготовки майбутніх учителів.

Окреслено шляхи реалізації елементів дуального навчання в педагогічних ЗВО (практико орієнтований, теоретико-методологічний, організаційно-нормативний). Розроблено модель єдиного освітнього простору підготовки майбутніх учителів за дуальною формою здобуття освіти. Виокремлено можливі ризики впровадження дуального навчання в середовище педагогічного ЗВО (недостатня матеріальна, методична і кадрова забезпеченість; відсутність якісних показників дуального навчання у педагогічних ЗВО та перевантаження здобувачів освіти). Визначено перспективи подальших досліджень в напрямі впровадження дуального навчання в педагогічних ЗВО: розробка моделі сучасного вчителя, який навчається за дуальною формою навчання; визначення принципів упровадження дуального навчання в педагогічну

освіту; встановлення критеріїв і рівнів готовності до педагогічної діяльності у випускників педагогічних ЗВО в умовах дуально-орієнтованого навчання тощо.

Ключові слова: *дуальна форма здобуття освіти, дуальне навчання, педагогічні заклади вищої освіти, підготовка майбутніх учителів.*

NADIIA OPUSHKO
Candidate of pedagogical sciences (Ph. D),
associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

IMPLEMENTATION OF DUAL LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article identifies ways to implement dual learning in the training of future teachers in pedagogical higher education institutions of Ukraine. It is clarified that dual education is a combination of theoretical training of a future specialist in an educational institution and his/her practical training on the basis of a social partner. Based on the regulatory and legal framework, the possibility of training future teachers in the dual form of education is established. The author has developed and substantiated the structure of organisation of dual education in pedagogical higher education institutions; the purpose and objectives of dual training of future teachers are defined.

The ways of implementing the elements of dual learning in pedagogical HEIs (practice-oriented, theoretical and methodological, organisational and normative) are outlined. A model of a single educational space for training future teachers in the dual form of education has been developed. Possible risks of introducing dual learning into the environment of pedagogical HEIs (insufficient material, methodological and personnel support; lack of quality indicators of dual learning in pedagogical HEIs and overload of students) are highlighted.

Prospects for further research in the direction of introducing dual learning in pedagogical higher education institutions are identified: development of a model of a modern teacher studying in a dual form of education; determination of the principles of introducing dual learning into pedagogical education; establishment of criteria and levels of readiness for pedagogical activity of graduates of pedagogical higher education institutions in the conditions of dual-oriented education, etc.

Key words: *dual form of education, dual learning, pedagogical higher education institutions, training of future teachers.*

Про дуальне навчання в Україні почали говорити порівняно нещодавно. Однак воно уже є досить затребуваним підходом до підготовки нових професійних фахівців. Особливістю дуального навчання є поєднання практичного досвіду і теоретичної підготовки в рамках однієї освітньої програми. Звідси і трактування поняття «дуальне навчання» від слова «duales» – подвійний. Активні інтеграційні процеси в європейському освітньому просторі, що спостерігаються нині в Україні, відкрили нові можливості порівняльного аналізу провідних технологій і стратегій вдосконалення професійної підготовки компетентних фахівців. Однією з таких стратегій є впровадження дуальної системи освіти в Україні. Соціальний та економічний ефект цього феномену залежить від коллаборації трьох зацікавлених суб'єктів: бізнес структур, закладів освіти й органів державної влади. Прикладом такої співпраці є національний проєкт з упровадження дуальної форми здобуття освіти, який розпочався в 2019 році. Мета проєкту покликана сприяти ефективному розвитку систем професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти України на регіональному та національному рівнях через модернізацію політики і системи управління, закріпленням зв'язків між системою вищої і професійної освіти з метою більш ефективного економічного та соціального розвитку. В системі вищої педагогічної освіти нині спостерігаються такі тенденції:

- раннє працевлаштування студентів педагогічних ЗВО;
- поєднання професійної діяльності з навчанням за ступенем вищої освіти бакалавра та магістра за педагогічними спеціальностями;
- професійна перепідготовка вчителів у відповідності до потреб постійно змінної системи освіти.

Зазначені тенденції доводять можливість та необхідність впровадження дуальної освіти в систему підготовки і перепідготовки педагогічних фахівців.

Питання реалізації дуальної форми здобуття освіти в Україні набуває нині широкої популярності в наукових колах. Інтерес дослідників становлять праці: Н. Абашкіної, С. Амеліної, Л. Антонюк, М. Габорій, Р. Гуревича, О. Давліканової, М.Кадемії, І. Лилик та ін. У дослідженнях зазначених науковців увага зосереджена на особливостях реалізації дуального навчання за кордоном з можливостями його екстраполяції у вітчизняну практику. Питання підготовки вчителів за дуальною формою навчання у вітчизняних закладах вищої освіти (ЗВО) висвітлено в нечисленних працях, зокрема, привертають праці таких авторів: А. Браславська, А. Ємець, О. Коваленко, О. Ярошенко. Тому вважаємо, що дослідження питання підготовки майбутніх учителів за дуальною формою навчання є своєчасним та актуальним.

Мета статті полягає у визначенні місця дуального навчання в системі сучасної педагогічної освіти.

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на організації дуальної форми навчання саме на педагогічних спеціальностях у ЗВО. У змісті «Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти» (2023) йдеться про те, що у «вищій освіті дуальна форма є одним із способів здобуття освіти денної форми здобуття освіти» (ст.2) [6]. Проаналізувавши зміст Стандартів вищої освіти за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» (ступеня вищої освіти (СВО) магістра), 012 «Дошкільна освіта» (СВО бакалавр/магістр), 013 «Початкова освіта» (СВО бакалавр/магістр), 015 «Професійна освіта» (СВО бакалавр/магістр) констатуємо, що серед форм навчання, які передбачені за вказаними спеціальностями міститься чітка вказівка на дуальну форму здобуття освіти або обмеження відсутні [3].

Відповідно до чинних документів, а також у зв'язку із суспільною значущістю досліджуваної проблеми зазначимо, що нині актуальним залишається питання вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Розгляньмо доцільність впровадження дуальної форми здобуття освіти в педагогічні спеціальності з позиції практичних потреб та з точки зору вимог педагогічної науки. Насамперед, убачаємо необхідність у підвищенні статусу вчителя в сучасному суспільстві та збільшенні кількості працевлаштованих за фахом випускників педагогічних ЗВО. З іншого боку, вбачаємо необхідність розробки сучасних підходів до професійної підготовки вчителя в напрямі модернізації системи освіти України, а також через значну теоретизованість професійної педагогічної підготовки в ЗВО. Загалом реалізацію дуальної форми здобуття освіти в педагогічних ЗВО вбачаємо у розробці внутрішнього Положення про дуальне навчання, укладанні двосторонніх договорів, створенні навчальних планів за дуальною формою навчання та регуляція навчання з боку зацікавлених сторін (рис. 1).

Метою впровадження дуального навчання у педагогічних ЗВО є удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Вважаємо, що ключовими завданнями є такі:

- розробити наукові засади упровадження елементів дуального навчання в систему педагогічної освіти України;
- опираючись на аналіз наявних організаційно-нормативних умов, визначити ефективні механізми впровадження дуального навчання в педагогічну освіту;
- на основі аналізу наявного практичного та науково-методичного досвіду, виявити основні шляхи впровадження дуального навчання в систему педагогічної освіти.

-

Рис. 1. Організація дуального навчання в педагогічних ЗВО.

Аналіз досліджень з питань впровадження дуальної форми здобуття освіти засвідчив проблеми реалізації дуального навчання саме у педагогічних ЗВО. Серед них узагальнено та виокремлено такі: слабка розробка теоретико-методологічних основ дуального навчання в педагогічній освіті; складнощі його практичної реалізації; відсутність державної нормативно-правової бази для реалізації дуального навчання в педагогічних ЗВО.

Натомість вважаємо, що впровадження дуального навчання в педагогічні ЗВО України сприятиме:

- підвищенню мотивації в учнів і студентів до здобуття педагогічного фаху;
- максимальному зануренню в сферу педагогічної діяльності;
- можливості цілеспрямованого працевлаштування випускників педагогічного ЗВО;
- підвищенню професійного самовизначення майбутніх учителів.

З огляду на зазначену користь підготовки вчителів за дуальною формою навчання, визначаємо три основних шляхи реалізації його елементів в педагогічних ЗВО:

- практико орієнтоване (за допомогою ідей соціального партнерства);
- теоретико-методологічні (розробка наукових основ дуального навчання в педагогічній освіті);
- організаційно-нормативні (створення і затвердження нормативно-правових документів, що забезпечують ефективну імплементацію дуального навчання).

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського поступово робить кроки у переході на дуальне навчання. Нині воно проявляється в пошуку та організації в межах угод з соціальними партнерами і спрямоване на комплексне вдосконалення системи професійної освіти і забезпечення кадрових потреб галузі, підвищення якості підготовки випускників. Дуальне навчання не передбачає масовості. Не всі спеціальності, освітні програми, безпосередньо студенти орієнтовані на заняття за дуальною формою. На основі укладених угод здійснюється узгодження програм предметів і виробничих практик, індивідуальних завдань на технологічні та переддипломні практики, теми курсових і дипломних робіт (проєктів). Рецензування методичних матеріалів з питань організації і проведення виробничих практик. Організація всіх видів практик. Включення представників закладів освіти до складу учасників заходів, що стосуються питань підготовки фахівців, технології виробництва та інших питань корпоративної культури і суспільного життя. Створення єдиної мережі викладацького складу, виокремлення представників закладів освіти для проведення викладацької діяльності.

Теоретико-методологічна база дуального навчання у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського забезпечена тематикою наукових досліджень магістрів, докторів філософії та докторантів кафедр з питань впровадження дуального навчання в систему вищої освіти України. Відбувається обговорення проблем дуального навчання на міжнародному та всеукраїнському рівнях – проведення на кафедрі педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, а також кафедрою інноваційних та інформаційних технологій в освіті щорічних науково-практичних конференцій. Присутня також видавнича активність науково-педагогічних працівників кафедри у напрямі впровадження дуального навчання в педагогічні ЗВО.

Організаційно-нормативне забезпечення: розробка робочих навчальних планів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки з урахуванням відповідного Стандарту. Розробка проєкту Положення про дуальне навчання в університеті. Укладання договорів із закладами освіти. Залучення роботодавців до розробки робочих навчальних планів, програм тощо. Взаємодія і співпраця в межах усіх ланок у процесі педагогічної та науково-методичної діяльності реалізується за такими напрямами: консультування вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти відвідування лекцій і семінарів науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, спільне керівництво практикою студентів.

Практико орієнтованість дуального навчання реалізується через укладання договорів зі школами на рівні університету, створення за ініціативи кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського форми діяльності за формулою «кафедра – школа – університет». Визначено напрями співпраці на основі соціального партнерства. Зазначимо, що основними напрямами взаємодії комплексу за формулою «кафедра – школа – університет» є взаємодія і співпраця всіх ланок в галузі педагогічної та науково-методичної діяльності; організація спільної науково-дослідницької роботи; спільна робота, спрямована на підвищення продуктивності психологічної служби школи та університету. Останнє передбачає надання допомоги школам у здійсненні психодіагностики, а саме:

- психолого-педагогічна профілактика серед учнів, батьків і педагогів;
- профілактика комп'ютерної та інтернет залежності серед підлітків та старшокласників, адаптація першокурсників до навчання в університеті; криза підліткового віку; підвищення мотивації тощо.
- проведення заходів корекційно-розвивальних напрямів;
- консультативна психолого-педагогічна допомога індивідуального та групового характеру педагогам, батькам та учням.

У процесі реалізації ключової ідеї дуального навчання передбачається включення в навчальний план дисциплін, що відображають зміст і особливості дуального навчання. Співпраця з роботодавцями має відбуватись через їхнє залучення до роботи державної атестаційної комісії;

формулювання та перегляд тем науково-дослідницьких робіт студентів, магістрів, аспірантів, докторантів з урахуванням запитів практики; залучення їх до керівництва науково-дослідною роботою студентів, аспірантів, докторантів.

Науковий напрям щодо обґрунтування реалізації дуального навчання в педагогічній освіті лише починає зароджуватись. Основними його завданнями вбачаємо пошук теоретико-методологічних основ дуальної підготовки майбутніх учителів, відкритті науково-дослідницьких лабораторій, які б дозволили акумулювати і узагальнити практичні результати апробації впровадження дуального навчання в педагогічну освіту.

Обґрунтування змісту дуального навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є складною системною проблемою, оскільки потребує створення єдиного освітнього простору завдяки тріаді – ЗВО, стейкхолдер та навчально-методичний центр (НМЦ) (рис. 2).

Дуальне навчання, як і будь-яке нововведення не позбавлене можливих ризиків. Серед усіх виокремимо такі:

1. Труднощі в реалізації у зв'язку з недостатньою матеріальною, методичною і кадровою забезпеченістю організації освіти (ЗЗСО, ЗП (ПТ) освіти, коледжі та ЗВО).

2. Проблеми в оцінці результативності впровадження у зв'язку з відсутністю якісних показників дуального навчання у педагогічних ЗВО.

3. Збереження фізичного та морального перевантаження здобувачів освіти, що негативно впливає на їхнє фізичне і психологічне здоров'я.

4. Формальний підхід з боку педагогів ЗЗСО, ЗП(ПТ) освіти, коледжів і ЗВО в процесі реалізації дуального навчання.

5. Надмірне навантаження вчителів ЗЗСО, ЗП(ПТ) освіти і викладачів ЗВО, що негативно відображається на результативності впровадження дуального навчання.

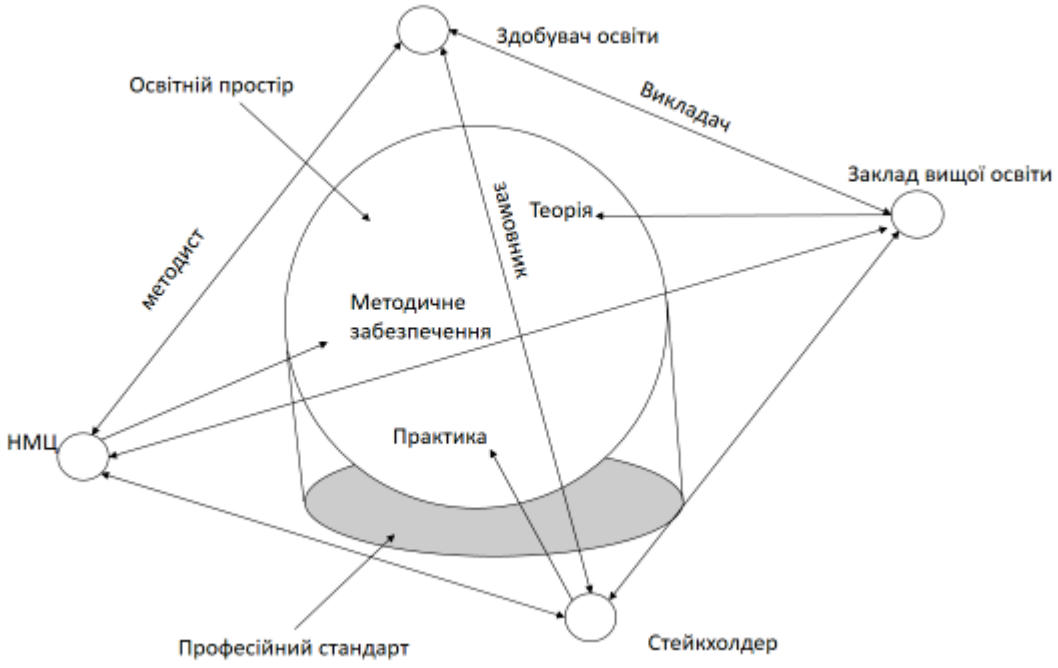

Рис. 2. Модель єдиного освітнього простору підготовки майбутніх учителів за дуальною формою здобуття освіти.

Висновки. Впровадження дуальної форми навчання в підготовку майбутніх учителів дозволить модернізувати цей процес, адже вона дозволяє студенту, одержавши теоретичний рівень знань, самостійно їх адаптувати до умов професійної діяльності в школі, паралельно навчаючись у педагогічному ЗВО. За дуальної форми освіти як новітньої форми організації підготовки фахівців, здійснюється формування та розвиток інтегральних загальних й спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що сприяє підвищенню ефективності подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Серед перспектив подальшого дослідження окресленої проблеми вбачаємо такі: пошук науково-методичних основ дуального навчання в педагогічній освіті: розробка моделі сучасного вчителя (педагога), який навчається за дуальною формою навчання; визначення принципів упровадження дуального навчання в педагогічну освіту; встановлення критеріїв і рівнів готовності до педагогічної діяльності у випускників педагогічних ЗВО в умовах дуально-орієнтованого навчання. Конкретизація шляхів упровадження дуального навчання на основі виокремлених напрямів

(теоретико-методологічного, організаційно-нормативного і практико орієнтованого). Створення науково-методичних лабораторій в складі педагогічних ЗВО з упровадження дуального навчання в педагогічній освіті України.

Література

1. Браславська О. Дуальна форма педагогічної освіти – умова її модернізації. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 2. Ч. 2. С.26-31. DOI: 10.31499/2307-4906.2.2020.216192
2. Гуревич Р.С., Опушко Н.Р., Глуханюк В.М., Соловей В.В. Дуальне навчання в підготовці фахівців у Німеччині й Україні: аналіз можливостей. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2022. №5-6. С.4-9.
3. Затвердженні стандарти вищої освіти. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti
4. Ємець А.А., Коваленко О.М. Дуальна освіта: позитивний досвід підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/348/9572/19959-1 DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-327-9-7
5. Кадемія М., Опушко Н. Дуальна форма професійної підготовки майбутніх педагогів. (2021). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 160-166. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-160-166
6. Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти від 13 квітня 2023 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/06/26/Nakaz.MON.vid.13.04.2023-426-Minyustovanyy.pdf
7. Практичний посібник. Онтологія дуальної освіти: досвід Німеччини та України / автор(к)и: Бугайчук В., Давліканова О., Лилик І. та інші. – Київ: ТОВ «Вістка», 2022. – 240 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/03/10/Ontologi.book6.03.23.pdf
8. Ярошенко О. Перспективи застосування дуальної форми здобуття вищої освіти у підготовці майбутніх учителів. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «*Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи*», 18-19 травня 2023 р. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28874/1/28_Jaroshenko.pdf

References

1. Braslavska O. Dualna forma pedahohichnoi osvity – umova yii modernizatsii. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. 2020. Vyp. 2. Ch. 2. S.26-31. DOI: 10.31499/2307-4906.2.2020.216192
2. Hurevych R.S., Opushko N.R., Hlukhaniuk V.M., Solovei V.V. Dualne navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv u Nimechchyni y Ukraini: analiz mozhlyvostei. Trudova pidhotovka v ridnii shkoli. 2022. #5-6, s.4-9.
3. Zatverdzhenni standarty vyshchoi osvity. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti
4. Yemets A.A., Kovalenko O.M. Dualna osvita: pozytyvnyi dosvid pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/348/9572/19959-1 DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-327-9-7
5. Kademiia M., Opushko N. Dualna forma profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv. (2021). Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 160-166. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-160-166
6. Polozhennia pro dualnu formu zdobuttia fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity vid 13 kvitnia 2023 r. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/06/26/Nakaz.MON.vid.13.04.2023-426-Minyustovanyy.pdf
7. Praktychnyi posibnyk. Ontolohiia dualnoi osvity: dosvid Nimechchyny ta Ukrainy / avtor(k)y: Buhaichuk V., Davlikanova O., Lylyk I. ta inshi. – Kyiv: TOV «Vistka», 2022. – 240 s. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/03/10/Ontologi.book6.03.23.pdf
8. Yaroshenko O. Perspektyvy zastosuvannia dualnoi formy zdobuttia vyshchoi osvity u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. Zbirnyk tez dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly», 18-19 travnia 2023 r. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28874/1/28_Jaroshenko.pdf

УДК 371.134
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-59-64

ГРИГОРІЙ ПУСТОВІТ
https://orcid.org/0000-0001-7743-7831
h.pustovit@gmail.com
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету
вул. Степани Бандери, 12, м. Рівне

ЮРІЙ КОНЯХІН
https://orcid.org/0000-0001-6009-7244
koniakhin@ukr.net
аспірант зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, викладач ІІ категорії у Відокремленому структурному підрозділі «Рівненський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування»
вул. Коперника, 44, м. Рівне

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНСТРУКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті на основі аналізу філософсько-культурологічних, психологічних та педагогічних наукових підходів, теорій та концепцій визначено характерні ознаки організаційно-педагогічних конструктів процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти. Охарактеризовано сутнісні ознаки: першого організаційно-педагогічного конструкту, яким є зміст вищої освіти; наступним організаційно-педагогічним конструктом є утвердження нової генерації вчителів; третім організаційно-педагогічним конструктом є створення умов для самоорганізації і саморозвитку майбутніх учителів історії; четвертим організаційно-педагогічним конструктом є формування індивідуального стилю власної педагогічної діяльності. Доведено, що однією з провідних якостей майбутнього вчителя історії має бути готовність до продуктивної міжособистісної і міжкультурної комунікації, емоційно виваженої поведінки й власне позитивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу за рахунок створення ним позитивної емоційно насиченої творчої атмосфери, ґрунтовного володіння способами самозбереження, як власного психічного здоров'я, так і психічного здоров'я інших.

Ключові слова: *учитель історії, компетентність, організаційно-педагогічні конструкти, професійна підготовка, заклад вищої педагогічної освіти, гуманізація.*

HRYHORII PUSTOVIT
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Education, Rivne State University for the Humanities
vul. Stepana Bandery, 12, m. Rivne

YURII KONIAKHIN
Postgraduate student in the speciality 011 Educational, Pedagogical Sciences, Lecturer of the II Category at the Separate Structural Subdivision Rivne Professional College of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
vul. Kopernyka, 44, m. Rivne

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE HISTORY TEACHERS DURING THE STUDY OF SPECIALISED DISCIPLINES

The article is based on the analysis of philosophical, cultural, psychological, and pedagogical scientific approaches, theories, and concepts, and identifies the characteristic features of organisational and pedagogical constructs of the process of forming the professional competence of a future history teacher in the study of specialised disciplines in a higher pedagogical education institution. It is characterised by the essential features of the first organisational and pedagogical construct, namely the content of higher education; the next organisational and pedagogical construct is the establishment of a new generation of teachers; the third organisational and pedagogical construct is the creation of conditions for self-organisation and self-development of future history teachers; the fourth organisational and pedagogical construct is the formation of an individual style of personal pedagogical activity. The author proves that one of the leading qualities of a future history teacher should be the willingness to productive interpersonal and intercultural communication, emotionally balanced behaviour, and positive interaction with all participants of the educational process, by creating a positive emotionally intense creative atmosphere, profound knowledge of methods of self-preservation of both personal mental health and mental health of others. In this context, the professional competence of a future history teacher is treated as the ability to effectively execute their professional functions in the future and is ensured by the training of a particular specialist in a higher education institution, including the recognition of the value of work, the optimal processibility in the performance of future professional functions, professional ethics, and the mastery of self-regulation, self-organisation, and self-development.

Key words: *future history teacher, competence, organisational and pedagogical constructs, professional training, higher pedagogical education institution, the content of higher education, to humanisation.*

Проблема професійної підготовки вчителів історії в умовах реформування сучасної системи вищої освіти України відповідно до вимог і європейських освітніх стандартів набуває особливої актуальності. Сучасне українське суспільство, ураховуючи суттєві зміни у внутрішньо-політичному, економічному й соціальному житті, що пов'язані з агресією московії проти нашої держави,

детермінує нові стандарти професійної підготовки саме вчителя історії, формування його світоглядних, ціннісних і соціальних орієнтирів, рівня сформованості громадянської позиції та патріотизму.

За роки незалежності України обґрунтовано необхідність гуманізації сучасної філософії освіти як самостійної галузі науки, що вивчає найбільш загальні засади освіти людини XXI століття (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.). Світоглядний підхід до розвитку гуманістичної педагогіки відображено в наукових працях Н. Бібік, О. Савченко, О. Сухомлинської.

Сучасні психологічні концепції і теорії ґрунтуються на філософії гуманізму, що розглядає людину як суб'єкта еволюції та найвищу цінність (Г. Балл, Е. І. Бех, С. Максименко, В. Панок, В. Рибалко та ін.).

Теоретико-прикладні основи професійної підготовки вчителя набули сьогодні особливої актуальності (І. Зязюн, А. Бойко, Р. Гуревич, Н. Ничкало, В. Пащенко, Н. Дем'яненко). Проблеми гуманізації професійного становлення вчителя розкрито в наукових працях О. Антонової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Ю. Мальованого, Г. Пустовіта).

Мета статті – на основі аналізу філософсько-культурологічних, психологічних та педагогічних наукових підходів, теорій та концепцій визначити характерні ознаки організаційно-педагогічних конструктів процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти.

Нинішній етап професійної підготовки майбутнього вчителя історії передбачає насамперед упровадження в освітній процес закладу вищої педагогічної освіти низки концептуально важливих підходів, серед яких провідними є: системний, гуманістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний. Сам процес професійної підготовки має конструктивно вибудовуватися відповідно до місії і візії закладу вищої педагогічної освіти та основних завдань, визначених Законом України «Про вищу освіту» [4].

Відповідно до основних положень та ідей Болонської декларації, суттєвих трансформацій набув сьогодні зміст професійної підготовки майбутнього вчителя історії в закладі вищої педагогічної освіти, в якому все більш чіткими стають вимоги щодо побудови гуманітарних знань, котрі мають бути вивільнені від застарілих соціально-ідеологічних міфів, неактуальних сьогодні теорій та концепцій. Такий підхід детермінує впровадження в освітній простір вищої школи парадигму випереджувального розвитку системи освіти в сучасному українському суспільстві. Підтвердженням важливості вирішення цієї проблеми є те, що нині відбувається суттєвий уплив освіти на формування інформаційного суспільства, сутність якого визначається не стільки рівнем і масштабом матеріального виробництва, скільки характером переорієнтації цінностей, розвитком соціальної активності й духовного зростання особистості як члена громадянського суспільства. Тим самим у сучасній системі вищої педагогічної освіти поступово створюються теоретичні й прикладні основи для формування у свідомості майбутнього вчителя історії над матеріальної системи індивідуальних соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій. А це у свою чергу, визначає в системі їхньої професійної підготовки пріоритет не матеріальних потреб і мотивів та споживацьких інтересів, а оволодіння якісними знаннями й формування ефективної міжособистісної й міжкультурної комунікації, розвиток індивідуальної творчості та усвідомлення важливості власної соціальної активності. У такому контексті є всі підстави стверджувати про наявну сьогодні в системі вищої педагогічної освіти гуманістичну й особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутнього вчителів історії, що за своїм змістом передбачає насамперед формування їхньої ціннісно-мотиваційної домінанти в усіх процесах життєтворчості. Як зазначає Л. Онищук, «…в умовах сьогодення гуманізацію освіти варто розглядати як багатовекторний соціально-психологічний процес утвердження гуманістичних цінностей, стимулів, мотивів поведінки, що спрямовується на олюднення цілісної картини світу, розвиток гуманістичного мислення і світогляду через варіативність і диференційованість навчання, навчальних програм і підручників, що забезпечить особистісний зміст освіти суб'єкта учіння, а відтак і розвиток його особистості» [9, с. 104].

У зв'язку з цим маємо акцентувати увагу на тому, що в схарактеризованих нижче організаційно-педагогічних конструктах ураховано теоретичні основи побудови змісту професійної підготовки майбутнього вчителя історії, зокрема, під час вивчення фахових дисциплін, що спрямовується на формування його професійної компетентності в закладі вищої педагогічної освіти.

Таким першим основоположним організаційно-педагогічним конструктом процесу формування компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти є зміст вищої освіти. З точки зору гуманізації цього змісту, особливої актуальності набуває своєчасне виявлення природних задатків і потенційних можливостей майбутнього вчителя, що забезпечує ефективність процесів становлення й розвитку їхніх здібностей з орієнтацією на ті напрями й види майбутньої професійної діяльності, що відповідають їхнім освітнім потребам, мотивам та інтересам. Отже, можемо констатувати, що гуманізація вищої педагогічної освіти вимагає сьогодні суттєвих змін у конструюванні її змісту й

особливо значних змін у застосуванні ефективних підходів до її реалізації. Саме останнє викликано тим, що навіть сьогодні професійна освіта конструктивно вибудовується на історично усталеній предметній основі в структуруванні навчального змісту, тим самим практично відтворюючи лише один із процесів розвитку науки як інтеграцію й диференціацію наукових напрямів, котрі створюють наукове поле частково нового інтегрованого знання. Це спричиняє помітну дисгармонію в ієрархії цілей професійної підготовки майбутнього вчителя історії, оскільки враховуючи важливість упровадження гуманістичного підходу, поряд з системним, компетентнісним, особистісно орієнтованим і особистісно діяльнісним підходами, мова має йти про безумовну актуалізацію процесів гуманізації змісту такої підготовки. А відтак, умов ефективної реалізації й самореалізації їхніх інтересів і запитів, розвитку рефлексії та формування педагогічної майстерності. Отже, можемо констатувати, що такі зміни є екстраполяцією процесів гуманізації змісту освіти й виховання зростаючої особистості в освітньому просторі держави, а за переконанням І. Беха, є насамперед олюдненням освіти й освітньої діяльності та формуванням духовних цінностей молоді [1].

Водночас, гуманізація змісту вищої педагогічної освіти, зокрема й гуманізація процесів професійної підготовки майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін, не має бути ототожнена лише з певними, навіть інноваційними освітніми технологіями, формами чи методами ефективного формування їхньої професійної компетентності. Оскільки сьогодні освіта особистості в «…педагогічному процесі має розглядатись як синергетична, соціальна система, що саморозвивається» [6, с. 15].

А відтак, це зміна особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, в основі якої лежить перебудова особистісних ставлень майбутнього вчителя історії до якості здобутих ним фахових знань, умінь, навичок та певного педагогічного досвіду, як складових його професійної компетентності. У цьому контексті І. Зязюн зазначає, що процеси гуманізації мають суттєвий уплив на якість освіти майбутнього вчителя, однак рівень її засвоєння залежить від осмислення ним власної ідентичності, внутрішнього «Я», як результату «… прояву практичної дії вільної особистості в умовах освітнього процесу, основними ознаками якого є: орієнтація на діяльність творчого характеру; відповідальність за свої дії і вчинки; уміння усвідомлено й обґрунтовано здійснювати вибір оптимального варіанту поведінки з декількох можливих» [5, с. 20].

Ураховуючи зазначене вище, є підстави стверджувати про помітні сьогодні зміни традиційної парадигм професійної підготовки майбутнього вчителя історії, для якої характерним залишається універсальність діючих навчальних програм, стандартне оцінювання здобутих ними знань, сформованих умінь і навичок, за умови застосування викладачами закладу вищої освіти суто трансляційних форм передачі навчальної інформації й пасивного її сприйняття майбутніми вчителями історії тощо. Гуманістична парадигма передбачає суттєву індивідуалізацію й диференціацію процесу їхньої освіти, актуалізацію індивідуальних освітніх потреб і мотивів та розвиток особистісного творчого потенціалу. Ці процеси детермінують все помітніші позитивні зміни в характеристиці традиційного для нашої вітчизняної педагогічної науки й освітньої практики образу вчителя, який здебільшого на жаль поки що розглядається лише «джерелом» навчальної інформації, а своєю педагогічною діяльністю вносить корективи у процес освіти, виховання, розвитку й соціалізації учнів. Однак, суспільний розвиток і наслідки реформування освітньої системи на всіх рівнях її здійснення, дають підстави стверджувати про утвердження сьогодні нової генерації вчителів, оскілки від їхньої творчої активності, умотивованості на самостійне досягнення вищого рівня професіоналізму й педагогічної майстерності залежить і буде залежати в майбутньому якість власне їхньої освітньої діяльності і відповідно якість освіти, що здобувають учні [8].

Отже, саме цей аспект складає сутність наступного організаційно-педагогічного конструкту процесу формування компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти. Отже, у межах професійної підготовки діяльність майбутнього вчителя історії, мається на увазі освітня, розвивальна, соціально адаптаційна тощо, розглядається нами насамперед як діяльність вільної людини, «… яка не пристосовується до чужої думки і чужих очікувань, а на основі власних роздумів формує свою позицію з певного питання» [5]. У такому контексті сутність усвідомлення, а сьогодні під впливом викликів і загроз, що характерні для українського суспільства, переосмислення такої невід'ємної риси соціального буття особистості, як свобода, полягає в тому, що її розглядають не як спосіб оволодіння майбутнім вчителем історії зовнішніми обставинами й контроль за їхнім станом, а як інструмент налагодження насамперед партнерських відносин з іншими учасниками освітнього процесу, соціальним оточенням, феноменами індивідуальної та суспільної свідомості, вибудованими на цінностях, ціннісних орієнтаціях, культурних надбаннях. Відтак, розуміння свободи майбутнього вчителя історії – це передусім процес його самоідентифікації, самовизначення й самостановлення завдяки вивільненню внутрішніх творчих потенцій, самоактуалізації й усвідомлення пріоритетного значення власної творчої діяльності як головної умови соціального буття [9].

Це дає підстави говорити про суб'єктність та інтерактивність під час професійної підготовки, що забезпечується завдяки налагодженню майбутнім учителем історії партнерських зв'язків і суб'єкт-

суб'єктної взаємодії. У цьому контексті маємо актуалізувати увагу на тому, що його суб'єктну позицію визначають насамперед пріоритетністю вже сформованих власних інтересів, освітніх потреб і мотивів, що передбачає право кожного на вільний вибір сутності й напрямів власної творчості для здобуття якісних фахових знань, здійснення усвідомленого вибору освітньої траєкторії та формування певного педагогічного досвіду й педагогічної майстерності. У такому розумінні проблеми, суб'єктна позиція майбутнього вчителя історії, розглядається як позиція його активного професійного самовиховання, що сприяє формуванню стійких переконань щодо самоцінності обраної педагогічної професії та педагогічної діяльності у цілому [2, с. 81-86].

Сучасні суспільні виклики й результати модернізації освіти ставлять нові вимоги не тільки й не стільки до професійних, скільки до особистих якостей майбутнього вчителя історії. Однією з провідних його якостей має бути готовність до продуктивної міжособистісної і міжкультурної комунікації, емоційно виваженої поведінки і власне позитивної взаємодії зі всіма учасниками освітнього процесу, за рахунок створення ним позитивної емоційно насиченої творчої атмосфери, ґрунтовного оволодіння способами самозбереження, як власного психічного здоров'я, так і психічного здоров'я інших.

Застосування нині фундаментальних підходів: системного, гуманістичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого і особистісно діяльнісного, як ми зазначали вище, забезпечує ефективність процесів формування компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти. Відповідно на такій основі здійснюється соціокультурна переорієнтація системи вищої освіти в контексті цих підходів, для якої характерним є вибудова нових стилів узаємовідношень і ставлень до людини й суспільства, до особистості вчителя і результатів його професійної діяльності. Головне – створення умов для їхньої самоорганізації й саморозвитку, що складає сутність наступного організаційно-педагогічного конструкту досліджуваного феномену. Відтак, основним завданням сучасної вищої педагогічної освіти стає максимальне розкриття творчого потенціалу кожного з майбутніх учителів історії, за умови їхньої самоорганізації й постійного самовдосконалення в усіх формах і технологіях власного професійного саморозвитку. Відповідно останнє, детермінує необхідність ефективного розв'язання двох ключових, узаємопов'язаних між собою завдань: першого, сутність якого полягає в соціально ціннісному розвитку й саморозвитку особистості майбутнього вчителя історії; другого, сутність якого характеризує професійне становлення і самостановлення в обраній галузі педагогічної діяльності. Зазначимо, що в змісті сучасних психолого-педагогічних теорій і концепцій професійної самоорганізації й саморозвитку майбутнього вчителя ці процеси не обмежуються лише роками навчання у вищому закладі педагогічної освіти, а продовжують вибудовуватися впродовж усього життя й професійної діяльності. Водночас одним із важливих критеріїв професіоналізму вчителя Н. Дуднік визначає комплекс системних умінь і навичок професійної самоорганізації, сутність якої розглядає як «…здатність такого вчителя ефективно вирішувати нагальні педагогічні й соціально-психологічні проблеми та виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, саморозвитку професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму» [3, с. 81-88].

Тому такі здатності майбутнього вчителя історії потребують наявності в нього сформованої стійкої самомотивації до здобуття якісних фахових знань, а також ґрунтовних умінь і навичок самоорганізації в набутті професійного досвіду й педагогічної майстерності, що в результаті забезпечує умови формування культури саморозвитку особистісного «Я», уже як «Я – професіонала».

Отже, самоорганізацію є підстави розглядати як мотиваційну й ціннісно-змістовну частину саморозвитку особистості, що передує або проявляється в конкретній предметно-діяльнісній активності того, хто навчається.

У структурі цього процесу можна виокремити декілька важливих етапів, від актуалізації (соціальна адаптація, індивідуалізація й самопізнання особистості, формування її потреб, мотивів та інтересів, обґрунтування цілей власної життєтворчої діяльності) й розгортання (реалізація цілей, самовибір моделі діяльності, самоаналіз, самоконтроль) до власне самостійного розв'язання майбутніми вчителями історії актуальної для них проблеми. І цей процес не завершується одномоментно, він детермінується становленням нової потреби в саморозвитку, а тому здійснюється впродовж усього життя й набуття професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя. У цьому контексті актуальною є позиція А. Смолюка, який вважає провідним у розумінні саморозвитку вчителя застосування синергетичного підходу. Оскільки на його думку, головним принципом синергетики є саморозвиток, тобто процес детермінований зсередини, а не ззовні. Саме застосування цього підходу дає змогу розкрити сутність процесів самоорганізації й саморозвитку особистості «…як складного шляху її проходження через численні кризи (точки біфуркації), особливо актуальні в юнацькому віці, коли молода людина виходить на життєвий шлях, робить безперервний вибір способу і стилю життя, професії, кола спілкування тощо» [11, с. 42].

Зразу ж маємо акцентувати увагу на тому, що ефективність і результативність цих процесів безпосередньо залежить від рівня сформованості саме тих умінь і практичних навичок, що дають змогу майбутньому вчителю історії самостійно вибувати доцільне в кожній педагогічній ситуації цілепокладання, спланувати організацію власної діяльності, її скорегувати й удосконалити та здійснити контроль (індивідуальний моніторинг) й оцінку якості своєї освітньої діяльності. Саме тому йдеться про формування внутрішньої готовності й потреби самостійно, й головне свідомо проєктувати свою діяльність, працювати над самоорганізацією і самовдосконаленням як особистісних, так і професійних якостей [7].

Важливе місце в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти належить формуванню індивідуального стилю власної педагогічної діяльності, що складає сутність наступного організаційно-педагогічного конструкту. У змісті попередніх організаційно-педагогічних конструктів ми зазначали, що ефективність освітньої діяльності майбутніх вчителів історії, набуття ними досвіду й елементів педагогічної майстерності залежить не тільки від здобутих якісних фахових знань, але обов'язково від наявності сформованого власного творчого потенціалу та особистісних потреб, мотивів та інтересів щодо побудови власного стилю діяльності й поведінки в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Відтак можемо розглядати процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів історії не як стихійний процес, що, на жаль, сьогодні відбувається досить часто, а як усвідомлену й цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя історії, що враховує власні потенційні можливості, вроджені особливості і якості, набуті в процесі навчання, суспільні вимоги щодо особистості сучасного вчителя. Тоді є підстави трактувати процес формування індивідуального стилю власної педагогічної діяльності як причину, і як наслідок індивідуального професійного становлення й розвитку майбутнього вчителя історії. Оскільки індивідуальний стиль його власної педагогічної діяльності є екстраполяцією процесів адаптації до освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, що відображається безпосередньо в навчальній діяльності, а також у поведінці та налагодженні плідного педагогічного спілкування і взаємодії. Отже, можемо зробити висновок про те, що впродовж формування компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін найбільш ефективним у формуванні їхнього індивідуального стилю педагогічної діяльності є поєднання поведінки зі здатністю швидко та розсудливо реагувати на різні ситуації в процесі професійно педагогічної взаємодії з викладачами в закладі вищої педагогічної освіти. Саме від викладача на початковому етапі формування індивідуального стилю педагогічної діяльності залежить те, чи стане майбутній вчитель історії впевненим у своїх потенційних можливостях, високоосвіченим педагогом–професіоналом у своїй освітній царині. Урахування останнього, дає підстави схарактеризувати процес формування індивідуального стилю власної педагогічної діяльності як рух майбутнього вчителя історії від моделі «Я – реального» до моделі «Я – ідеального (надалі – професіонала)», до якої він буде наближатися протягом усіх років навчання в університеті. У цьому процесі провідним чинником ефективності стає наявний творчий потенціал майбутнього вчителя історії, що дає змогу здійснити розроблення власної освітньої траєкторії та обрання індивідуального стилю взаємодії, співпраці й спілкування [12, с. 220-222].

Висновки. Отже, загальною метою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя історії є самоактуалізована його творча індивідуальність, що сприяє гармонії із собою, своїми потребами, мотивами, інтересами, професією та соціальним середовищем, що його оточує. Це детермінує почуття задоволеності, певним чином і почуття щастя під час професійної підготовки, виявляючи свою неповторність в індивідуальному стилі навчальної діяльності. Індивідуальний стиль власної педагогічної діяльності майбутнього вчителя історії реалізується насамперед у поведінці й удосконаленні здібностей у процесах професійної підготовки та складається з комплексу професійно важливих якостей, що дають змогу ефективно вирішувати навчальні завдання, тим самим забезпечувати успішне формування професійної компетентності майбутнього вчителя історії під час вивчення фахових дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти. Вирішення такої важливої для сучасної теорії і практики професійної освіти майбутніх учителів історії у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, проблеми формування їхньої професійної компетентності, має досить широкий діапазон ще не досліджених наукових підходів, технологій і різнорівневих практичних аспектів. Подальших досліджень вимагають питання застосування ІТ у формуванні досліджуваного феномена, його розвитку в дуальних формах вищої педагогічної освіти.

Література

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
2. Гавритюк С. Аксіологічні підходи до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. № 15. С. 81–86.

3. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 4. С. 81–88.
4. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. С. 2004. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
5. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків : НТУ «ХПІ», 2007. 644 с.
6. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
7. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / За заг. ред. д. е. н., проф. В. Я. Брича. Тернопіль: ТНЕУ, 2012. 520 с.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Огнев'юк В. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Кременя В., Левовицького Т., Огнев'юка В., Сисоєвої С. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
10. Онищук Л. А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 102 – 107.
11. Смолюк А. І. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. №2(3). С. 40–47.
12. Цар І. Теоретичні передумови формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя–гуманітарія. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 219–225.

References

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei : monohrafiia. [Personality on the way to spiritual values: monograph]. / I. D. Bekh. Kyiv – Chernivtsi : «Bukrek», 320. [in Ukrainian].
2. Havrytiuk, S. (2015). Aksiolohichni pidkhody do rozvytku pedahohichnoi tvorchosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv. [Axiological approaches to the development of pedagogical creativity in the professional training of future educators]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. 15. 81–86. [in Ukrainian].
3. Dudnik, N. (2009). Uminnia profesiinoi samoorhanizatsii yak zasib pidvyshchennia adaptovanosti pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchii shkoli. [The ability of professional self-organization as a means of improving the adaptability of first-year students to the conditions of study in higher education]. Visnyk Lviv. un-tu. Seriia pedahohichna. 25. Ch. 4. 81–88. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2014. № 37–38. 2004. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. [in Ukrainian].
5. Ziaziun, I. A. (2007). Strukturni komponenty svobody osobystosti v umovakh dynamiky yii osvichenosti ta vykhovanosti. [Structural components of individual freedom in the conditions of the dynamics of its education and upbringing]. Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity: pedahohichna maisternist, tvorchist, tekhnolohii : zb. nauk. prats / za zah. red. N. H. Nychkalo. Kharkiv : NTU «KhPI», 2007. 644 s. [in Ukrainian].
6. Kremen, V. (2013). Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez. [Pedagogical synergy: conceptual and categorical synthesis]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. 3. 3–19. [in Ukrainian].
7. Menedzhment personalu: Navch. posib. [Personnel management: education. manual]. / za zah. red. d. e. n., prof. V. Ya. Brycha. Ternopil: TNEU, 2012. 520. [in Ukrainian].
8. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. [New Ukrainian school: a teacher's guide]. / pid zah. red. Bibik N.M. K.: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady», 2017. 206. [in Ukrainian].
9. Ohneviuk, V. (2013). Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiia : monohrafiia. [Educational reforms: mission, validity, reflection: monograph]. / za red. Kremenia V., Levovytskoho T., Ohneviuka V., Sysoievoi S.. Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpryiemstvo «EDELVEIS», 460. [in Ukrainian].
10. Onyshchuk, L. A. (2017). Humanizatsiia osvity yak osnovna determinanta rozvytku osobystosti. [Humanization of education as the main determinant of personality development]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 3. 102 – 107. [in Ukrainian].
11. Smoliuk, A. I. (2016). Teoretychnyi analiz problemy profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. [Theoretical analysis of the problem of professional self-development of future primary school teachers]. Pedahohichnyi chasopys Volyni. 2(3). 40–47. [in Ukrainian].
12. Tsar, I. (2014). Teoretychni peredumovy formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti vchyteliа-humanitariia. [Theoretical prerequisites for the formation of the individual style of professional activity of a teacher–humanities]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 10 (Ch. 1), 219–225. [in Ukrainian].

УДК 37.013:316.77

https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-65-71

РОМАН ТЕТЕРУК
fukidit486@gmail.com
аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЬГА ПІНАЄВА
https://orcid.org/0000-0002-8829-1388
pinolga00@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В КІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті розкрито значення загальнопедагогічної підготовки для формування професійної компетентності магістрів, їхнього професійного розвитку й саморозвитку.

Здійснено аналіз теоретичних підходів та методичних стратегій, що були закладені в основу підготовки магістрів педагогічних університетів України в кінці XX на – початку XXI ст., визначено їхню ефективність та вплив на розвиток освітньої галузі. Проаналізовано теоретичні та методичні підходи, шляхи їхньої адаптації до сучасних освітніх умов. Увагу було сконцентровано не лише на аналізі існуючих теоретичних підходів та методичних стратегій загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів України в кінці XX на – початку XXI ст., їхньої ефективності та впливу на розвиток освітньої галузі, а й на їхню адаптацію до сучасних умов розвитку теоретичних основ педагогічної освіти, підвищення якості підготовки магістрів і, отже, загального рівня освітнього процесу в Україні.

Ключові слова: *загальнопедагогічна підготовка магістрів педагогічних університетів України, теоретичні основи, методичні основи, особливості загальнопедагогічної підготовки магістрів в кінці XX на – початку XXI століття.*

ROMAN TETERUK
Postgraduate student of the department of pedagogy, professional education and management of educational institution of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

OLGA PINAIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of pedagogy, professional education and management of educational institution of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTERS OF TEACHING UNIVERSITIES OF UKRAINE AT THE END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article reveals the importance of general pedagogical training in the formation of the professional competence of masters, their professional development and self-development. It provides not only a deep understanding of pedagogical theories and methods, it promotes the development of critical thinking, analytical abilities, the ability to work in a team and adapt to rapid changes, which are an integral part of the modern educational space. In the late 20th and early 21st centuries, pedagogical education in Ukraine was undergoing transformation, requiring new approaches and innovations. In the specified period, world trends and scientific discoveries had a significant impact on pedagogical practice and approaches to learning.

We analyzed the theoretical approaches and methodological strategies that formed the basis of the training of masters of pedagogical universities of Ukraine at the end of the 20th and the beginning of the 21st century, and determined their effectiveness and impact on the development of the educational sector. Theoretical and methodical approaches, ways of their adaptation to modern educational conditions are defined and analyzed. Among the key changes in educational policy at the beginning of the 21st century, which significantly influenced the structure and content of the pedagogical training of masters, the following can be distinguished: the expansion of educational programs and the introduction of new courses that reflect the modern challenges and needs of society as a whole and educational spheres; focus on practical skills, in connection with which the role of practical training to promote better integration of theoretical knowledge and its application in real educational situations has significantly increased; cooperation with foreign educational institutions and exchange programs began to contribute to a more active exchange of experience and the implementation of the best world practices in the pedagogical education of Ukraine. Our attention was focused not only on the analysis of existing theoretical approaches and methodological strategies

of general pedagogical training of masters of pedagogical universities of Ukraine at the end of the 20th and the beginning of the 21st century, their effectiveness and influence on the development of the educational sector, but also in their adaptation to modern conditions in the direction of the development of the theoretical foundations of pedagogical education, improving the quality of master's training and, as a result, the general level of the educational process in Ukraine.

***Key words**: general pedagogical training of masters of pedagogical universities of Ukraine, theoretical foundations, methodological foundations, features of general pedagogical training of masters in the late 20th and early 21st centuries.*

У сучасному світі, який швидкими темпами змінюється й оновлюється, освіта відіграє ключову роль як у розвитку суспільства в цілому, так і в особистісно-професійному розвитку його фахівців, зокрема освітньо-педагогічної сфери. Значні трансформації, яких зазнає педагогічна освіта, спрямовують на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних адекватно реагувати на сучасні виклики та вимоги. Особливого значення в цих процесах набуває підготовка магістрів педагогічних університетів, які покликані не тільки реалізувати здобутий загальнопедагогічний досвід, а й формувати нові підходи до навчання та розвитку особистості. У цьому контексті існує потреба аналізу теоретичних та методичних основ загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти на етапі переходу від кінця ХХ до початку ХХІ століть.

Загальнопедагогічна підготовки відігравала й продовжує відігравати ключову роль у формуванні професійної компетентності магістрів, їхньому професійному розвитку й саморозвитку. Вона забезпечує не лише глибоке розуміння педагогічних теорій та методик, але й розвиває необхідні навички та здібності для ефективної практичної діяльності, сприяючи розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, уміння працювати в команді та адаптуватися до швидкоплинних змін, що є невід'ємною частиною сучасного освітнього простору.

Період на межі двох століть нами було обрано тому, що саме з кінця двадцятого століття та першої половини двадцять першого педагогічна освіта в Україні переживала трансформацію, вимагаючи нових підходів та інновацій. З іншого боку, у зазначений період світові тренди та наукові відкриття мали досить вагомий уплив на педагогічну практику та підходи до навчання [4, с.147]. Означений період характеризується значними соціально-економічними, політичними та культурними змінами, що безпосередньо впливають на освітню сферу та вимагають адаптації освітніх програм та методик навчання до нових умов, їхнього вдосконалення та оновлення.

Проблемами загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів опікуються дослідники: О. Антонова, Н. Бібік, В. Галузяк, О. Дубасенюк, А. Коломієць, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєва, І. Холковська та інші. Аналіз їхніх наукових джерел свідчить про те, що сучасні підходи до трактування загальнопедагогічної компетентності, як результату загальнопедагогічної підготовки, різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого, як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність [7, с. 443].

Метою статті є аналіз теоретичних підходів та методичних стратегій, що були закладені в основу підготовки магістрів педагогічних університетів України в кінці ХХ на – початку ХХІ століття, визначення їхньої ефективності та впливу на розвиток освітньої галузі. Досягнення мети передбачає, *по-перше,* вивчення та систематизацію теоретичних джерел з теми дослідження; *по-друге,* аналіз історичного контексту та основних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні в зазначений період; *по-третє,* оцінку впливу соціально-економічних та культурних факторів на формування методичних підходів до підготовки магістрів; *по-четверте,* розгляд сучасного стану та визначення перспектив розвитку загальнопедагогічної підготовки магістрів у контексті глобалізаційних процесів та інформаційних технологій. Наша мета не лише в аналізі існуючих теоретичних та методичних підходів, а й в їхній адаптації до сучасних умов у напрямку розвитку теоретичних основ педагогічної освіти, що сприятиме підвищенню якості підготовки магістрів і, отже, загального рівня освітнього процесу в Україні.

Теоретичні основи загальнопедагогічної підготовки магістрів в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. базувались на провідних педагогічних концепціях, а саме: концепції *розвивального навчання,* концентрованої на важливості соціального контексту та взаємодії у процесі навчання; *гуманістичному підході* в педагогіці з його акцентом на індивідуальності кожного учня, його потребах та інтересах, розвитку особистісного потенціалу та ресурсу; *теорії навчання Б. Блума*, зосередженій на таксономії освітніх цілей та когнітивних, афективних і психомоторних сферах навчальної діяльності; *теорії конструктивізму*, що фокусує увагу на активній ролі учнів у процесі навчання, де знання конструюються через особистий досвід та взаємодію з середовищем.

У зазначений період, особливо на початку ХХІ століття, паралельно з названими концепціями стали активно розвиватись методичні підходи, які прямо або опосередковано впливали на загальнопедагогічну підготовку та професійно-особистісне становлення здобувачів вищої освіти другого магістерського рівня: *проєктно-орієнтоване навчання,* спрямоване на стимулювання

креативного та критичного мислення під час розв'язання комплексних практичних завдань і залучення до реальних проектів; *метод кейсів,* орієнтованих на розвиток аналітичних здібностей та вмінь приймати оптимальні та стратегічні рішення на основі розв'язання реальних ситуацій та проблем; нові *методи організації зворотнього зв'язку* в процесі навчання з метою покращення навчальних досягнень, визначення рівня освоєння навчального матеріалу та досягнення освітніх цілей упродовж і на завершальному етапі навчального періоду.

Неабиякий уплив на формування загальнопедагогічних компетентностей, як результату загальнопедагогічної підготовки, мали педагогічні стратегії, які активно розроблялись і втілювались у систему вищої освіти з кінці XX – початку XXI ст.: *диференціація навчання й виховання*, що забезпечувала індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням його потреб, інтересів, досвіду та рівня підготовки; *інклюзивна освіта*, яка сприяла наданню якісних освітніх послуг студентам, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей; *організація освітнього процесу навколо міждисциплінарних проєктів*, що сприяло інтеграції знань з різних предметних галузей та розвитку навичок командної роботи, оскільки міждисциплінарні програми, інтегруючи знання з різних галузей, готували магістрів до комплексного розуміння різних аспектів освітньої діяльності, забезпечуючи розвиток гнучкості та адаптивності; *активізувались емпіричні дослідження* для оцінки ефективності навчальних програм, педагогічних стратегій та інноваційних методик; створювались нові можливості для *неперервного професійного розвитку* та освіти протягом усього життя; підготовка магістрів у зазначений період охоплювала *розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та саморефлексії*, що, звісно, сприяло особистісно-професійному зростанню фахівців педагогічної сфери, їхній ефективній узаємодії з колегами та студентами та формуванню професійно-педагогічної майстерності.

З початку XXI століття стали активно застосовуватись під час загальнопедагогічної підготовки магістрів освітні й педагогічні інновації (інтерактивні технології, зокрема з використання інтерактивних дошок, мобільних додатків, мультимедійних ресурсів, відеофрагментів та проблемних відеоситуацій, цифрових медіа-файлів, підкастів (аудіопрограм), інтерактивних презентацій), що дозволяли представляти навчальний матеріал у більш динамічній та зрозумілій формі; VR та AR технології для створення захоплюючого та інтерактивного навчального середовища; онлайн-курси та віртуальні симуляції для забезпечення більшої гнучкості та доступності освіти; рефлексивне навчання для спонукання студентів до самоаналізу та самовдосконалення через систематичне рефлексування свого досвіду тощо. Інноваційні технології та методики спрямовувались на розвиток не тільки знань, але й досвіду пошукової й творчої діяльності, гнучкості мислення, здатності та відкритості до інновацій, уміння працювати в мультикультурному та швидкозмінному середовищі. Науково-педагогічні дослідження цього періоду зосереджувались на інтеграції інноваційних технологій в освітній процес, розробленні нових методик викладання та стратегій адаптації освіти до змінюваних умов. Вивчення та широке впровадження інноваційних методик у підготовку магістрів відображало потребу освіти адаптуватися до сучасних реалій та викликів.

У цьому контексті цікавими є думки британського журналіста Джорджа Монбіо про цінність у постіндустріальному суспільстві творчих здібностей і вмінь критично мислити. Він зауважує, що постіндустріальна епоха ставить нові вимоги, а підхід до освіти залишається незмінним, вона підлаштовує суб'єктів освітньої діяльності під жорсткі стандарти та змушує їх діяти, як машини, заганяючи в певні рамки і знижуючи шанси на успіх в майбутньому. Студенти отримують навички, які журналіст вважає контпродуктивними. Рутинна робота, яку легко можуть виконувати роботи, не забезпечує успішне майбутнє людини, якщо в процесі навчання вона не орієнтована на діяльність, що потребує гнучкості, винахідливості та комунікабельності. Найбільш цінними, на його думку, для успіху в майбутньому є вміння швидко розв'язувати задачі й підходити до них творчо. З цією метою необхідно орієнтуватись на ті освітні програми, котрі пропонують в процесі здобуття освіти розв'язувати конкретні кейси та створювати власні творчі проєкти [6, с. 337].

Паралельно розвивались традиційні методики загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів, що базувались на перевірених часом принципах та практиках. Нові педагогічні концепції, моделі й педагогічні практики виростали з глибокого вивчення, аналізу та узагальнення ідей прагматизму та прогресивізму Джона Дьюї; ключових творів фундаторів педагогічної думки (Ян Амос Коменський, Жан-Жак Руссо, Іоганн Гербарт, К. Ушинський та ін.), які, з одного боку, закладали основи сучасної педагогіки, з іншого, допомагали критично оцінювати сучасні педагогічні теорії та практики, охоплюючи оцінку їхньої ефективності та релевантності.

Міжнародне співробітництво, розширення міжнародної співпраці у сфері педагогічної освіти, яке особливо активізувалось в 20-х роках XXI століття, створило умови для ознайомлення з міжнародними освітніми стандартами, кращими світовими практиками, для дослідження проблем глобалізації освіти, проблем порівняльної педагогіки з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців педагогічної сфери через обмін передовим досвідом, проведення наукових дебатів. У контексті глобалізації та міжнародної співпраці *формування навичок міжкультурної комунікації*

стає ключовим у підготовці магістрів, розвиваючи їхню здатність ефективно працювати в різноманітному середовищі та сприяючи взаєморозумінню та співпраці. Активна участь у міжнародних освітніх проєктах та програмах (міжнародні партнерства) забезпечували обмін знаннями, досвідом та ресурсами, сприяли глобальній інтеграції та підвищенню якості освіти.

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. найпоширенішими формами організації загальнопедагогічної підготовки, що закладали стабільний фундамент для професійного розвитку, були лекційні курси, які забезпечували систематизоване засвоєння теоретичних знань; семінарські заняття, спрямовані на обговорення та аналіз різноманітних педагогічних концепцій та теорій; практичні заняття, націлені на розвиток навичок викладання та управління освітнім процесом; написання дипломноих робіт – завершальної кульмінаційної форми загальнопедагогічної підготовки, у процесі роботи над якими магістри реалізували набуті вміння демонструвати свої дослідницькі навички та здатність до самостійного аналізу.

Зрештою загальнопедагогічна підготовка магістрів у педагогічних університетах України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. характеризується унікальними особливостями, з-поміж яких варто виокремити такі:

- комплексний підхід до навчання на основі інтегрування теоретичної та практичної складових шляхом залучення здобувачів освіти до лекційних курсів, до активної участі в семінарах, воркшопах та практичних заняттях, що дозволяло їм краще засвоювати навчальний матеріал та розвивати важливі загальнопедагогічні та професійні компетентності;
- фокусування уваги на дослідницькій діяльності студентів на основі їх активного залучення до наукових досліджень, важливої складової навчальних програм, що дозволяло розвивати критичне мислення, навички аналізу та синтезу, а також уміння працювати з науковими даними;
- особливу увагу в підготовці магістрів приділяли методичній складовій, вивченню сучасних педагогічних технологій, методик та технік з перспективою їхнього застосовування у професійній діяльності;
- практикоорієнтованість через організацію різних видів педагогічних практик та стажування в реальних освітніх середовищах;
- менторська підтримка, під час якої досвідчені викладачі та педагоги-практики виступають у ролі наставників, надаючи їм необхідну підтримку та забезпечуючи зворотний зв'язок;
- експериментування з новими підходами до організації освітнього процесу, що сприяло його вдосконаленню та розвитку інноваційного мислення майбутніх фахівців;
- участь у наукових конференціях та проєктах, під час яких магістри отримували можливість презентувати результати своїх досліджень, брати участь у міжнародних проектах та обмінюватися досвідом з колегами з інших університетів;
- розвиток соціальної відповідальності та морально-етичних цінностей, пов’язаних з почуттям відповідальності перед суспільством та здатності до етичного прийняття рішень в освітній сфері;
- розвиток лідерських якостей через заохочення студентів до активної участі в житті університету та суспільства, до організації та управління колективами, підготовки до виконання управлінських ролей у сфері освіти, до розробки політик та стратегій лідерства, розвитку управлінських компетенцій шляхом застосування спеціалізованих програм та організації курсів, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців до виконання лідерських ролей у сфері освіти, включаючи управління освітніми інституціями;
- розробка систем зворотного зв'язку, що дозволяло студентам та викладачам вчасно отримувати інформацію про успіхи та проблеми в навчанні, сприяючи неперервному вдосконаленню освітнього процесу;
- створення та розвиток професійних мереж та спільнот, що об'єднують викладачів, науковців та практиків для обміну досвідом, ідеями та кращими практиками.

Зміни в освітній політиці на початку ХХІ століття значно вплинули на структуру та зміст педагогічної підготовки магістрів. Серед ключових змін можна виділити: розширення навчальних програм та введення нових курсів, що відображають сучасні виклики та потреби суспільства в цілому та освітньої сфери, а саме: цифрова грамотність, методика дистанційного навчання, інклюзивна освіта тощо; орієнтація на практичні навички, у зв’язку з чим значно посилилась роль практичної підготовки для сприяння кращій інтеграції теоретичних знань та їхнього застосуванню в реальних освітніх ситуаціях; співпраця з зарубіжними освітніми інституціями та програмами обміну стала сприяти більш активному обміну досвідом та впровадженню кращих світових практик у педагогічну освіту України; позитивний потенціал змін, та реформи у сфері освіти викликали необхідність забезпечення якості нових курсів, адаптації викладачів до нових технологій та методик, пошуку нових ресурсів для інноваційного навчання.

Ефективне впровадження змін в загальнопедагогічну підготовку магістрів забезпечило сприятливі умови для подальшого оновлення навчальних програм, особистісно-професійного розвитку викладачів та залученню студентів до активної участі у процесі реформування освіти;

упровадження інтердисциплінарного навчання, спрямованого на інтеграцію знань з різних дисциплін та надання здобувачам магістерської освіти можливості для кращого розуміння різноманітних аспектів педагогічної діяльності; гнучкості у виборі курсів та надання студентам можливості самостійно формувати свій навчальний план з вибору елективних курсів для сприяння розвитку індивідуальних інтересів та професійних напрямків; забезпечення доступу до сучасних технологій, обладнання та ресурсів, необхідних для реалізації інноваційних педагогічних методик та практик, інноваційних проєктів та експериментальних програм, що сприяють удосконаленню педагогічної освіти.

У сучасних умовах одним з першочергових завдань загальнопедагогічної підготовки став розвиток ефективних систем оцінювання та моніторингу якості освітніх програм, що дозволяє вчасно виявляти та усувати недоліки в навчальному процесі. Здобувачі вищої освіти, викладачі, роботодавці та інші зацікавлені сторони стали активно залучатись до процесу оцінювання та вдосконалення освітніх програм. Особливості загальнопедагогічної підготовки магістрів виокремились через оцінку та адаптацію методик викладання до потреб студентів. Врахування їхніх індивідуальних особливостей, стилів навчання та потреб стали ключовими критеріями для вибору та адаптації методик навчання, що сприяло залученню студентів до організації освітнього процесу та підвищенню його ефективності, з одного боку, а регулярне отримання зворотного зв'язку від здобувачів магістерської освіти дозволяло своєчасно адаптувати навчальний процес до потреб та очікувань студентів, з іншого боку.

Ще одна особливість загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів у сучасних умовах виявилась у стимулюванні рефлексивного навчання, спрямованого на аналіз власного досвіду, оцінку своїх досягнень та визначення напрямків подальшого розвитку через глибоке осмислення та інтеграцію теоретичних і практичних знань. Інтеграція інформаційних технологій (онлайн-платформ, віртуальних симуляторів, мультимедійних засобів навчання та інших) сприяла більш ефективному засвоєнню матеріалу та створенню додаткових можливостей для інтерактивного та дистанційного навчання.

На початку ХХ століття інноваційні методики вивчення психолого- педагогічних дисциплін інтегруються з традиційними, фокусуючись на розвитку комплексних навичок, які долучають критичне мислення, креативність, здатність до ефективної організації освітнього процесу. Тоді активізуються глобалізаційні зміни в освітній сфері, які спричиняють посилення міжнародної інтеграції. Університети стають більш відкритими до міжнародного співробітництва, обміну знаннями та культурним досвідом, що збагачує загальнопедагогічну підготовку магістрів та сприяє розвитку міжкультурної компетентності та глобального мислення. Швидкий розвиток інформаційних технологій кардинально змінює методики навчання. Так, електронне навчання (e-learning) з його Онлайн-платформами та курсами забезпечують гнучкість та доступність освіти, дозволяючи студентам навчатися в комфортних умовах за індивідуальним темпом. Інтерактивні навчальні інструменти: віртуальні лабораторії, симуляції, ігрові платформи та інші роблять навчання більш захоплюючим та ефективним.

Висновки. На основі аналізу виокремлених особливостей можна висновкувати про те, що ефективність методик підготовки магістрів значною мірою залежить від їхньої здатності адаптуватися до змінюваних умов та викликів освітнього середовища. Саме тому наша увага була сконцентрована не лише на аналізі існуючих теоретичних підходів та методичних стратегій загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів України в кінці ХХ на – початку ХХІ ст., їхньої ефективності та впливу на розвиток освітньої галузі, а й на їхню адаптацію до сучасних умов у розвитку теоретичних основ педагогічної освіти, підвищенні якості підготовки магістрів і, власне, загального рівня освітнього процесу в Україні.

Література

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. 180 с.
2. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. 49 с.
3. Гуревич Р. С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів*: матер. наук.-практ. конф. Х.: НТУ «ХПІ», 2017. С. 13 – 17.
4. Дамзін О. В. Основні напрямки дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури (кін. ХХ – поч. ХХ1 століття) в контексті сьогодення. *Achievements of 21st Century Scientific Community*: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. Dnipro. P.147–150.

5. Каплінский В. В., Лазаренко Н. І. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 59–66
6. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах. Дис. д-ра пед. наук. Вінниця, 2019. 482с.
7. Каплінський В. В. Тетерук Р. О. Загальнопедагогічна компетентність як результат загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів. *Achievements of 21st Century Scientific Community:* Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. P. 442–445
8. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. Том 21. № 1 (2023). Житомир. Bydgoszcz. 2023
9. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
10. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір/ Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
11. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
12. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
13. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
14. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
15. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.

Reference

1. Avtorski pedahohichni tekhnolohii v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly [Original pedagogical technologies in the educational and educational environment of a higher school]: kolekt. monohrafiia / za red. Akimovoi O. V., Kaplinskoho V. V. Vinnytsia, TOV «Niland LTD». 2015. 180 s.
2. Akimova O. V., Kaplinskyi V. V., Khamska N. B. Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzamenu dlia studentiv spetsialnosti «Pedahohika vyshchoi shkoly» osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra [Methodological recommendations for the comprehensive exam for students of the specialty "Pedagogy of the higher school" of the master's educational and ication level]. Vinnytsia: TOV «Firma «Planer», 2015. 49 s.
3. Hurevych P.C., Kaplinskyi V. V. Lektorska maisternist vykladacha vyshchoi shkoly yak vazhlyva umova uspishnosti vykladatskoi diialnosti [The lecturing skills of a higher school teacher as an important condition for the success of teaching activities]. Naukova shkola akademika I.A. Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv: mater. nauk.-prakt. konf.– Kh.: NTU «KhPI», 2017. S.13 – 17.
4. Damzin O. V. Osnovni napriamky doslidzhennia problemy osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury (kin. KhKh – poch. Kh1 stolittia) v konteksti sohodennia [The main directions of research into the problem of personal and professional development of future teachers of physical culture (late 20th - early 11th centuries) in the context of today]. Achievements of 21st Century Scientific Community: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. Dnipro, Ukraine.R.147-150.
5. Kaplynskyi V. V., Lazarenko N. I. Metodyka provedennia praktychnykh zaniat u vyshchii shkoli yak vazhlyva umova formuvannia metodychnoi kompetentnosti studentiv [The methodology of conducting practical classes in higher education as an important condition for the formation of methodological competence of students]. Naukovi zapys-ky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia. 2017. Vyp. 49. S. 59 – 66
6. Kaplinskyi V. V. Systema profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky u pedahohichnykh universytetakh [The system of professional development of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities]. Dys. d-ra ped. nauk. Vin-nytsia, 2019. 482s.
7. Kaplinskyi V. V. Teteruk R. O. Zahalnopedahohichna kompetentnist yak rezultat za-halnopedahohichnoi pidhotovky mahistriv pedahohichnykh universytetiv [General pedagogical competence as a result of general pedagogical training of masters of pedagogical universities]. Achievements of 21st Century Scientific Community: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, September 14-15, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. R.442-445.
8. Kaplinskyi V. V., Damzin O. V. Metod vykhovnykh sytuatsii u moralno-etychnomu stanovlenni maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [The method of educational situations in the moral and ethical formation of the future teacher of physical culture]. Ukrainska polonistyka. Tom 21. № 1 (2023). Zhytomyr. Bydgoszcz. 2023.
9. Osobystisno-profesiine stanovlennia maibutnoho pedahoha: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2020. 228 s.

10. Osobystisno-profesiine stanovlennia pedahoha: andrahohichnyi vymir [Personal and professional development of a teacher: the andragogic dimension] / Lazarenko N.I., Lukianova L.B. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2021. 380 s.
11. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
12. Pedahohichnyi suprovid osobystisno-profesiinoho profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia [Pedagogical support of the personal and professional professional development of the future teacher] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2019. 340 s.
13. Profesiine stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Professional personality formation of the future teacher: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 328 s.
14. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity: monohrafiia [Theoretical and methodological principles of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education: monograph] / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s.
15. Formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: monohrafiia [Formation of general pedagogical competence of future teachers: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 200 s.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК: 364.4-053.2-056.49
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-72-77

ОКСАНА ФУШТЕЙ
https://orcid.org/0000-0002-2330-6745
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДРА ГЛУХМАНЮК
https://orcid.org/0009-0001-9353-6984
здобувачка ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 231 Соціальна робота Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розглядаються проблеми виховання дітей з гіперактивною поведінкою під час війни. Дослідження спрямоване на виявлення ключових факторів, які негативно впливають на гіперактивних дітей у періоди військового конфлікту, і вивчення суттєвих аспектів взаємодії з цими дітьми та їх підтримки для підтримки їх позитивного емоційного стану. Гіперактивна поведінка характеризується постійним рухом, неспокоєм і руйнівними діями, які можуть заважати іншим і спонукати до неадекватної поведінки однокурсників. У статті досліджено комплекс причин гіперактивних розладів, включаючи генетичну схильність, неврологічні порушення, перинатальні ускладнення, вплив навколишнього середовища, соціальні та психологічні фактори, а також харчову алергію та непереносимість. Повне розуміння походження гіперактивності має вирішальне значення для розробки ефективних підходів до підтримки цих дітей, особливо в світлі додаткових викликів, які створює війна. Звертаючи увагу на специфічні потреби вразливих молодих людей через психологічне втручання, педагогічну підтримку та соціальну допомогу, можна пом'якшити негативні наслідки військового конфлікту та сприяти здоровому розвитку. Уявлення, отримані в результаті цього дослідження, можуть стати порадою для розробки цільових програм і втручань, щоб краще обслуговувати гіперактивних дітей та їхні родини під час соціального стресу та потрясінь.

Ключові слова: *гіперактивна дитина, фактори ризику, емоційний стан, психосоціальна підтримка.*

OXANA FUSHTEY
orcid.org/0000-0002-2330-6745
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

OLEKSANDRA HLUKHMANIUK
orcid.org/0009-0001-9353-6984
Candidate of higher education with a bachelor's degree 231 Social work Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

FEATURES OF SOCIAL WORK WITH CHILDREN WITH HYPERACTIVE BEHAVIOUR IN A STATE OF MARTIAL LAW

The article explores the challenges of raising children with hyperactive behaviour in wartime conditions. It highlights the main factors that have a negative impact on such children during war. The concept of a 'hyperactive child' is explained, and the article clarifies the main aspects of interacting with a child with hyperactive behaviour to maintain their positive emotional state. It has been concluded that social work plays a crucial role in the comprehensive treatment of children with hyperactive behaviour, as it has a significant impact on the development of their personality.

Key words: *hyperactive child, risk factors, emotional state, psychosocial support.*

The issue of hyperactivity in children is a growing concern in modern society. Statistical data shows a yearly increase in the number of children displaying symptoms of hyperactive disorder. Educating and training this group of children requires special attention and a careful approach.

Hyperactivity in children is a complex phenomenon caused by a combination of biological, psychological, and social factors. Modern studies highlight the significance of early detection of hyperactivity symptoms and the use of a comprehensive approach to support affected children. This issue is particularly relevant during periods of social upheaval and crisis situations, as hyperactive children become more vulnerable. For instance, during wartime, when stress levels are heightened, effective support for hyperactive children and their families is crucial. A study of the unique challenges of raising children in a military conflict can help develop effective strategies for psychological support and social rehabilitation.

Hyperactive children exhibit signs of attention deficit and impulsivity. Researchers identify two main types of hyperactivities: reduced ability to concentrate on a task and insufficient self-regulation of behavior.

Children with hyperactivity may experience difficulties in the educational process, despite having a normal level of intellectual development. It is important to address these issues and provide appropriate support to help these children succeed. This can result in low self-esteem, poor academic performance, and a lack of self-confidence. Hyperactive behaviour is characterized by constant movement, restlessness, and an inability to concentrate for extended periods. This behaviour is often accompanied by destructive tendencies, where the child disturbs others and provokes inappropriate actions in other children.

Researchers are currently investigating the causes of hyperactivity in children. Hyperactivity in children can be caused by a range of factors, including genetic predisposition, brain disorders, complications during pregnancy and childbirth, environmental and social factors, psychological factors, and food allergies or intolerances. It is important to conduct a thorough study of these factors to develop an effective approach to raising and teaching hyperactive children.

The article aims to examine the primary characteristics of raising children with hyperactive behaviour in wartime conditions.

Attention should be given to a child's hyperactivity in order to effectively educate and interact with them, as this can directly affect their future personality formation.

ADHD is most pronounced in preschool and elementary school-aged children during the transition to the leading educational activity, which is accompanied by an increase in intellectual load. Children are expected to maintain focus on tasks for extended periods, complete tasks they have started, and achieve specific results. Hyperactivity and related issues such as inattentiveness, disorganization, and excessive mobility become particularly noticeable in the context of long-term and systematic educational activities. Parents often seek help from psychologists due to concerns about these behaviors.

Psychological studies show that ADHD is prevalent among 16.5% of children aged 7-11 years, with boys being affected more than girls (22% vs 10%). Other possible explanations exist as well [5].

The gender difference may be due to the higher vulnerability of the male fetal brain to pathological influences during pregnancy and childbirth, leading to developmental disorders. The Role of Functional and Genetic Factors

This text discusses the degree of functional asymmetry of the brain in girls and how it creates a greater reserve for compensation of disorders of higher mental functions. Additionally, it highlights the stronger influence of social norms of behavior on girls from childhood, which instills obedience in them. In contrast, boys can resort to more active forms of relaxation.

Scientific discussions on the prevalence of GRDU often involve both biological and sociocultural explanations for gender differences.

It is crucial to differentiate between a hyperactive child and an active child. An active child enjoys being on the move for most of the day and prefers active play, but may also engage in quiet activities such as reading books or doing puzzles if they find them interesting. It is worth noting that the child in question does not experience sleep or digestion disorders despite their talkative and inquisitive nature. The child in question exhibits uneven behaviour, being restless at home but calm in kindergarten or around unfamiliar people. They are generally non-aggressive and only engage in physical interaction with peers accidentally or in the heat of conflict [11].

In contrast, a hyperactive child is in constant motion and unable to control themselves, even when tired. The individual in question exhibits rapid and excessive speech, frequently interrupts others, and demonstrates a lack of attentiveness to responses. Additionally, they experience difficulty sleeping, with intermittent and restless periods, and are prone to experiencing intestinal disorders and allergic reactions. A hyperactive child may exhibit uncontrolled behaviour, disregarding prohibitions and restrictions, and behaving actively in any environment. They may also provoke conflicts, exhibit a lack of control over their aggression, and resort to physical interaction using surrounding objects [5].

Raising a hyperactive child can be challenging, especially during military operations when stress becomes an additional obstacle for both parents and children. Stressful situations, typical of a military conflict, can exacerbate hyperactivity and complicate the upbringing process.

When considering the impact and risk factors of hyperactive behaviour in children, stress stands out as a significant factor. Stress can lead to increased aggressiveness, mood instability, and other negative reactions in children with hyperactivity. It is important to note that this is a subjective evaluation and should be clearly marked as such. The impact of a restless environment on a child can cause a constant feeling of threat and danger, leading to increased hyperactivity in response to stressful stimuli [8].

Hostilities can also disrupt daily routines, causing uncertainty and disruptions to schedules, which can have a negative impact on regularity and structure.

Psychological traumas can negatively affect a child with hyperactive behavior and hinder their future development as an individual. Therefore, it is important for parents to ensure that their child works with a psychologist and social worker [5]. These professionals are the main helpers in preventing and overcoming psychological injuries. They can also help prevent the occurrence of other problematic factors and facilitate the deepening of behavioral manifestations of hyperactivity. Specialists provide psychosocial support based on an individual approach. Personalized support plans are developed, taking into account the strengths,

weaknesses, and needs of each child, contributing to the development of effective strategies [5]. Additionally, psychosocial support includes training in behavior management skills. This means that children with hyperactivity can benefit from learning self-control, stress-reduction strategies, and emotion management. Practicing these skills can help them cope better with the challenges of everyday life.

The involvement of parents and teachers in the process of support and learning is crucial for ensuring the cohesion of the team around the child, as well as consistency and support both at school and at home. This is an important factor in psychosocial support, which also includes psychological help. Individual or group counselling sessions can provide a platform for children to express their feelings, share experiences with peers, and receive advice on stress management strategies.

When working with hyperactive children, it is important to understand that they may not always be in control of their actions and may unintentionally display 'bad behaviour' due to their excessive energy. Therefore, patience is key, and adults should remain calm and avoid getting angry [7]. Children who experience negative reactions from peers and adults may face alienation, isolation, and aggression. It is crucial to provide them with a sense of support and belief in themselves, and to teach them how to manage their emotions and relationships with the world around them.

When considering raising a child, it is important to take into account not only the perspective of the parents but also that of the educators who are in constant contact with the child. Educators play an equally important role in the child's development and their adaptation to the social environment.

Therefore, it is essential to pay particular attention to the educator's work with the child. Incorrect approaches and ignorance in behaviour can exacerbate behavioural manifestations, which can directly impact the child's personality development [1].

The teacher serves as a role model for the child and inevitably influences their emotional state and development during interactions. For some children, educators act as mentors whom they aspire to emulate. However, without a trusting relationship, a child may not respond to an educator's remarks or requests and may not consider them as authoritative. Therefore, it is necessary to find an individual approach to each child with hyperactive behavior and develop strategies for interacting with them. This will positively influence negative behavioral manifestations and mitigate the impact of hyperactivity on the child. Educators may hold the misconception that all children are identical and that a single communication method will be effective for all. This approach can lead to strained relationships with the child and make the educator's work more challenging, ultimately hindering the child's integration into their social environment. Therefore, this article will provide tips on how to respond to specific behavioural manifestations of a child with hyperactive behaviour, as well as how to manage interactions between the child and educators [1].

When working with a hyperactive child, it is recommended to evaluate them based on their own capabilities and achievements, rather than in comparison to others. Provide clear and concise instructions in a calm and consistent tone, without making any comments. Show support and patience, use visual and tactile contact, and praise the child for calm behaviour. Diversify the types of activities and provide opportunities for physical activity, creating situations for success. Maintain regular communication with parents and incorporate engaging activities in classes, such as finger games and sensory play with sand, water, and clay. Provide opportunities for children to showcase their strengths and encourage positive behaviour. Emphasize positive emotions in the education and upbringing process, while teaching social norms and communication skills. Regulate children's relationships with their peers and communicate to parents and others that positive changes occur gradually. It is important to emphasize that the improvement of a child's condition depends not only on medical treatment but also on maintaining a calm and balanced attitude towards them. Adhering to these recommendations will contribute to effective work with a hyperactive child and their successful social adaptation [10].

Raising a child can be a significant challenge for parents who may not always fully appreciate the responsibility that comes with being the main source of support and guidance for their children. It is important to recognize that shouting and raising one's voice is not an effective means of communicating with a child who has hyperactive behaviour, as they may not respond well to this approach. Punishments may not be effective for children with hyperactivity as they may perform certain actions unintentionally and unconsciously. Psychologists recommend avoiding shouting, cursing, and using forceful methods to limit the freedom and activity of hyperactive children. Such approaches can cause negative reactions, protests, and continuation of unacceptable actions [8]. In such cases, it is more effective to communicate with the child gently and calmly, and to try to interest them in something else that is more engaging than active movements and jumping.

It is also effective to offer the child help with a useful task, such as bringing or taking something, collecting toys, putting things in their places, or washing brushes. The text has been edited for grammar, spelling, and punctuation errors. Children benefit greatly from positive reinforcement and encouragement. It is important to acknowledge their successes, no matter how small, in order to build their confidence. However, it is crucial to approach this in a positive and constructive manner. It is important to avoid subjective evaluations and to use clear, objective language. No changes have been made to the content.

When dealing with hyperactive behaviour, discipline is an important aspect of parenting. Establishing a clear schedule and daily routine can create a sense of security and control, reducing stress and hyperactivity [7]. Adhering to a daily routine can help develop discipline and a sense of organization. Additionally, maintaining a healthy sleep schedule can improve cognitive function, attention, and memory. When playing with a child, it is important to allow them to independently determine the rules of the game and be the leader of actions according to their own script. This will encourage their willingness to participate. Additionally, it is important to choose games and toys that help maintain concentration, promote calmness, and control excitability. It is important to ensure sufficient physical activity for children [10]. They can spend their excess energy in a safe environment through activities such as long walks, exercise, active games, and sports. Spending time in nature can be particularly beneficial as it provides more space than a cramped playground or narrow city street.

Creating a positive psychological atmosphere in the family is a key condition for successfully raising a child. Emotional stability significantly impacts a child's well-being. Subjective evaluations have been excluded to maintain objectivity. It is important to create a warm and harmonious atmosphere at home to promote calmness in children and prevent hyperactivity and negative psychological effects [5]. No changes in content have been made. It is important to create a warm and harmonious atmosphere at home to promote calmness in children and prevent hyperactivity and negative psychological effects. It is important to create a warm and harmonious atmosphere at home to promote calmness in children and prevent hyperactivity and negative psychological effects. The language used is clear, concise, and value-neutral, with a formal register and precise word choice. The text adheres to conventional structure and formatting features, with consistent citation and footnote style. The grammar, spelling, and punctuation have been checked for correctness [10].

Providing rational nutrition is crucial for hyperactive children. It is recommended to avoid foods and drinks that contain high levels of food additives, preservatives, and dyes. While opinions of experts regarding their influence on children's attention differ, a healthy diet will only bring benefits.

Hyperactive children require assistance and support, particularly with regards to concentration. For instance, if the child appears distracted, redirect their attention to the task at hand by reminding them of what needs to be completed. This will help the child focus and control their activity. To improve concentration, consider using a cardboard frame placed on the child's desk as a visual cue for their 'place of attention'. Simultaneously, task duration should align with the child's age and level of hyperactivity. It is crucial that adults working with the child remain focused during classes and avoid distracting the child when they are engaged in an interesting game or a beneficial task [10]. A comprehensive approach aimed at improving the concentration of hyperactive children can increase their efficiency in performing educational and everyday tasks.

A child's high energy levels are often reflected in their emotions and behaviour. Therefore, it is important to teach them how to control their behaviour. One effective way to do this is by demonstrating the benefits of calm behaviour through specific examples and jointly defining rules for different situations. It is important to be patient and avoid criticism, instead finding ways to provide positive reinforcement and praise. Clear and concise instructions should be used, avoiding complex terminology and sprawling descriptions [5].

It is important to remember that a child's behaviour, which may appear similar to hyperactivity syndrome, could be a reaction to challenging life situations. In such cases, it is advisable to seek advice from a teacher or school psychologist. If the issues only arise at school, it could be related to difficulties in the child's relationships with peers or teachers. Therefore, it is necessary to discuss these issues with the class teacher and a psychologist. If difficulties arise only at home, they may be a reaction to domestic stressors.

When working with a hyperactive child, it is important to maintain a balance between gentleness and demandingness, while constantly maintaining direct contact with the child and demonstrating faith in their ability to self-regulate.

In addition to working directly with a hyperactive child, it is crucial to create a positive social and psychological environment for them to integrate into [1]. A key aspect of such an environment is the child's interaction with teachers in an educational institution. Teachers should be informed about the child's characteristics and trained to use adapted methods and techniques [5]. Specialists in psychological and pedagogical support, such as psychologists, speech therapists, and defect ologists, should be involved to provide advisory assistance to teachers.

Additionally, it is important to facilitate positive relationships and constructive communication and conflict resolution skills among hyperactive children and their peers. Classes in play therapy groups can be useful for forming communication skills, voluntary regulation of behavior, and increasing self-esteem.

It is important to pay special attention to cooperation with the parents of a hyperactive child. Parents should receive comprehensive information about the specifics of their child's development and learn effective strategies for interaction and support. It is recommended to hold joint meetings of parents, teachers, and specialists to coordinate approaches and develop a unified approach to education [1].

A comprehensive approach to the psychological and pedagogical support of a hyperactive child, involving the interaction of all participants in the educational process, is crucial for the successful adaptation, learning, and personal growth of the child. This approach maximizes the potential of the child and facilitates their integration into society.

It is important to note that social tension in the environment can be exacerbated, particularly for a child with hyperactive behavior. The child may experience a sense of insecurity due to the absence of a familiar and safe environment, leading to a constant state of tension. Parents should set an example of a positive attitude towards life and others, and avoid being influenced by external stressors, as this can transfer their internal conflicts to the child.

Additionally, it is important to remember the responsibility of working with children who are prone to hyperactivity. A child under the age of 10 is more perceptive to external influences, making it important to understand their characteristics in order to address negative behaviour promptly [5]. Creating a positive environment is the most effective way to promote a child's effective functioning, aid in their adaptation, and facilitate integration into society.

In conclusion, the research results lead to the following key conclusions regarding raising children with hyperactive behaviour in wartime conditions.

Firstly, it requires special attention and a comprehensive approach. The conditions of a military conflict make it even more challenging. Children who exhibit symptoms of hyperactivity disorder are highly susceptible to stressors resulting from military actions, which can worsen their behavioural, emotional, and cognitive disorders. Therefore, it is crucial to offer these children systematic psychological, pedagogical, and social support.

Secondly, when working with hyperactive children in the conditions of martial law, the focus should be on developing their self-regulation skills, stress resistance, and constructive behavior strategies. This requires coordinated efforts from parents, teachers, and social specialists, who must apply a differentiated approach that takes into account the individual characteristics of each child.

Thirdly, social work with parents of hyperactive children requires special attention. It is necessary to provide them with advisory assistance regarding the peculiarities of raising such children and to teach them effective strategies for interaction and support. This will contribute to the creation of a favorable family environment, which is extremely important for the harmonious development of a child in conditions of military stress.

Therefore, a comprehensive approach to raising children with hyperactive behaviour in wartime conditions, which combines psychological correction, pedagogical support, and social support, can minimize the negative impact of military conflict on their personal development and provide them with the necessary conditions for successful adaptation.

Література

1. 10 правил виховання гіперактивної дитини. URL: https://moll-ukraine.com.ua/10-pravil-vospitaniya-giperaktivnogo-rebenka
2. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 4. Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. С.142-146.
3. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
4. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2023. Випуск 46. С. 166-170.
5. "Незручні" діти: роль учителів та школи в допомозі дітям з гіперактивністю. URL: https://nus.org.ua/articles/nezruchni-dity-rol-uchyteliv-ta-shkoly-v-dopomozi-dityam-z-giperaktyvnistyu/
6. Перепада О. М. Специфіка діагностичного процесу при гіперактивному розладу / *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2011. Вип. 38. С. 134-141
7. Петрюк І. Гіперактивність та дефіцит уваги в дитячому віці як фактор шкільної дезадаптації. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін* : мат-ли міжнар. науково-практичної конференції. Чернівці : Рута, 2007. С. 529- 534.
8. Прокопів Л. Комплексний підхід у вихованні і навчанні гіперактивних дошкільників. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 149-156.
9. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
10. Суковський Є. Г. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: порадник для батьків. Львів : Колесо, 2008. 144 с.
11. Ферт О. Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності : метод. рекоменд. О. Ферт. Львів, 2012. 27 с
12. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 72. С. 93–98.

13. Шульга Г. Б., Сосновський Б. М., Шуй Н. В. Психологічні особливості емоційної регуляції в осіб юнацького віку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2019. Випуск 60. С. 178-182.

References

1. 10 pravyl vykhovannia hiperaktyvnoi dytyny. [10 rules for educating a hyperactive child]. URL: https://moll-ukraine.com.ua/10-pravil-vospitaniya-giperaktivnogo-rebenka
2. Haluziak V. M. Psykholohichni zasady vykhovnoi roboty z vazhkovykhovuvanymy pidlitkamy [Psychological principles of educational work with difficult-to-educate teenagers.]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 4. Vinnytsia: VAT «Vinobldrukarnia», 2001. S.142-146.
3. Kolomiyets′ A. M., Zhovnych O. V., Kolomiyets′ D. I., Ivashkevych Y. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitn′oho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. 2022. V. 65. P. 147-155.
4. Kolomiyets′ L. I., Shul′ha H. B. Spetsyfika perezhyvannya kryzovykh staniv fakhivtsyamy sotsial′noyi sfery. [The specifics of experiencing crisis situations by specialists in the social sphere]. Habitus: naukovyy zhurnal z sotsiolohiyi ta psykholohiyi. 2023. V. 46. P. 166-170.
5. `Nezruchni` dity: rol uchyteliv ta shkoly v dopomozi ditiam z hiperaktyvnistiu. [`Awkward` children: the role of teachers and schools in helping children with hyperactivity]. URL: https://nus.org.ua/articles/nezruchni-dity-rol-uchyteliv-ta-shkoly-v-dopomozi-dityam-z-giperaktyvnistyu/
6. Perepada O. M. Spetsyfika diahnostychnoho protsesu pry hiperaktyvnomu rozladu / *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*. [Specificity of the diagnostic process in hyperactive disorder]. 2011. Issue 38. pp. 134-141.
7. Petriuk I. Hiperaktyvnist ta defitsyt uvahy v dytiachomu vitsi yak faktor shkilnoi dezadaptatsii [Tekst] [Hyperactivity and attention deficit in childhood as a factor of school maladjustment [Text] / Personality transformation in the conditions of socio-political and economic changes: Mat-ly interna. scientific and practical conference. Chernivtsi: Ruta, 2007. P. 529-534.
8. Prokopiv L. Kompleksnyi pidkhid u vykhovanni i navchanni hiperaktyvnykh doshkilnykiv [Complex approach in education and training of hyperactive preschoolers / *Personality psychology*. 2013. No. 1. P. 149-156.]
9. Stoliarchuk O. A. Psykholohiia stanovlennia osobystosti fakhivtsia v umovakh riznovektornosti universumu [Psychology of the formation of the personality of a specialist in the conditions of multi-vector universe] : monohrafiia. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V., 2018. 294 s.
10. Sukovskyi Ye. H. Hiperaktyvnyi rozlad z defitsytom uvahy u ditei: poradnyk dlia batkiv. Lviv: Koleso, 2008. 144 s. [Hyperactive disorder with attention deficit in children: a guide for parents]. Lviv: Koleso, 2008. 144 p.
11. Fert O. Hiperaktyvna dytyna v shkoli. Stratehii korektsii povedinky ta akademichnoi uspishnosti: metod. rekomend. [Hyperactive child at school. Strategies for correction of behavior and academic success: method. recommendation]. Lviv, 2012. 27 p.
12. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti maibutnoho psykholoha [Formation of professional self-awareness of the future psychologist]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2023. Vypusk 72. S. 93–98.
13. Shulha H.B., Sosnovskyi B.M., Shui N.V. Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoi rehuliatsii v osib yunatskoho viku [Psychological features of emotional regulation of young people]. Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». 2019. Vypusk 60. S. 178-182.

УДК 159.923
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-78-92

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК
https://orcid.org/0000-0001-7223-3821
wgaluz@gmail.com
доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЕРОНІКА БОЙКО
veronika.shpital@gmail.com
аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ І ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглядається проблема формування резильєнтності педагога як передумови психологічного благополуччя та ефективності педагогічної діяльності в умовах різноманітних професійних викликів. Резильєнтність розуміється як здатність особистості правильно розподіляти й використовувати власні ресурси у складних життєвих обставинах, зберігати психологічне благополуччя і підвищувати рівень функціонування після пережитого стресу. На основі узагальнення результатів аналізу психологічних джерел виокремлено низку обґрунтованих у зарубіжній психології підходів і психологічних технік розвитку резильєнтності педагогів: когнітивно-поведінковий підхід; підхід, що ґрунтується на принципах позитивної психології; визначення і використання сильних сторін та індивідуальних достоїнств учителів; створення і використання зовнішніх ресурсів резильєнтності; застосування психологічних технік самоусвідомлення; забезпечення здорового способу життя і психологічного благополуччя вчителів; розвиток резильєнтності педагогів у процесі професійного розвитку та навчання. Зарубіжні програми розвитку резильєнтності педагогів спрямовані на зміцнення психологічного здоров'я за допомогою таких психотехнік, як рефлексія, медитація, управління стресом, оволодіння конструктивними стратегіями копінг-поведінки, підтримання балансу між роботою та особистим життям. Вивчення і використання вказаних стратегій і прийомів може допомогти українським педагогам підтримувати психологічне здоров'я в умовах постійного стресу. Ознайомлення з обґрунтованими в зарубіжній психології підходами до розвитку резильєнтності вчителів може сприяти розробленню українськими науковцями психологічних інструментів, спрямованих на подолання стресових ситуацій, підвищення професійного й особистісного благополуччя та розбудову більш стійкої освітньої системи.

***Ключові слова**: резильєнтність, стресостійкість, зарубіжна психологія, педагоги, психологічне благополуччя, розвиток резильєнтності, психологічні техніки.*

VASYL HALUZIAK
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

VERONIKA BOIKO
Graduate Student of the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

PSYCHOLOGICAL APPROACHES AND TECHNIQUES FOR BUILDING RESILIENCE IN TEACHERS: FOREIGN EXPERIENCE

This article explores the building of teacher resilience, a critical factor in sustaining educators' well-being and effectiveness in the face of various professional challenges. Resilience is understood as a person's ability to correctly allocate and use their own resources in difficult life circumstances, maintain psychological well-being and increase the level of functioning after experiencing stress. Based on the generalization of the results of the analysis of psychological sources, a number of approaches and psychological techniques for developing the resilience of teachers substantiated in foreign psychology have been singled out: cognitive-behavioral approach; an approach based on the principles of positive psychology; the concept of identifying and using the strengths and individual merits of teachers; creation and use of external resilience resources; application of psychological techniques of self-awareness; ensuring a healthy lifestyle and psychological well-being of teachers; building of teachers' resilience in the process of professional development and training. Foreign programs for the development of teacher resilience are aimed at strengthening psychological health with the help of such psychotechniques as reflection, meditation, stress management, mastering constructive strategies of coping behavior, maintaining a balance between work and personal life. Studying and using these strategies and techniques can help Ukrainian teachers maintain their psychological health in conditions of constant stress. Acquaintance with approaches to the development of teachers' resilience substantiated in foreign psychology can contribute to the development by Ukrainian scientists of

psychological tools aimed at overcoming stressful situations, increasing professional and personal well-being, and building a more sustainable educational system.

***Key words**: resilience, stress resistance, foreign psychology, teachers, psychological well-being, building resilience, psychological techniques.*

Складний, комплексний і динамічний характер педагогічної діяльності ставить особливі вимоги до особистісних якостей її суб'єкта. Педагоги часто переживають стрес, оскільки стикаються з багатьма проблемами під час виконання своїх професійних обов'язків, включаючи труднощі взаємодії з учнями, академічний тиск, адміністративні вимоги та очікування суспільства, постійні зміни освітньої політики, навчальних програм і дидактичних технологій. До традиційних стресогенних чинників педагогічної професії останнім часом добавилися психологічні труднощі, пов'язані з соціально-економічною нестабільністю, пандемією та війною. Значні психологічні навантаження можуть призводити до виснаження й емоційного вигорання педагогів. У цих обставинах суттєво зростає важливість такої особистісної якості, як резильєнтність – здатність правильно розподіляти й використовувати власні ресурси у складних життєвих ситуаціях, зберігаючи при цьому психологічне благополуччя, а також підвищувати рівень свого функціонування після пережитого стресу [4]. Саме високий рівень резильєнтності дає змогу вчителям ефективно долати професійні та інші виклики, відновлюватися після невдач, зберігати почуття оптимізму та професійну спрямованість у складних ситуаціях. Завдяки високій резильєнтності вчителі можуть успішно адаптуватися до динамічних змін в суспільстві та освіті, позитивно сприймаючи інновації та використовуючи нові можливості для особистісно-професійного зростання.

Резильєнтні вчителі краще справляються з стресами і зберігають відданість педагогічній професії, незважаючи на виклики, професійні труднощі та розчарування [23; 60]. Зосереджуючись на своїх сильних сторонах і знаходячи сенс у своїй діяльності, вони відчувають більше задоволення від праці та досягають вищого рівня професійної самореалізації [49]. Крім того, резильєнтні педагоги слугують позитивним прикладом для вихованців, демонструючи наполегливість, рішучість і вміння конструктивного вирішення проблем [40]. Виявляючи стійкість і ефективно долаючи труднощі, вони дають змогу учням розвивати власну резильєнтність і досягати успіхів у навчанні, соціальній взаємодії та емоційній саморегуляції [29]. Важливо, що резильєнтні педагоги сприяють формуванню в освітньому закладі загального позитивного емоційного клімату, що характеризується довірою, партнерством і взаємною підтримкою [46].

Загалом резильєнтність є професійно необхідною якістю педагога, що забезпечує успішне виконання педагогічних функцій, підтримує психологічне благополуччя та позитивно впливає на особистісний розвиток вихованців. Тому розвиток резильєнтності педагогів має стати одним із пріоритетних завдань як на етапі їх професійної підготовки, так і під час професійної діяльності у різних типах освітніх закладів. Однак, як свідчить огляд психологічних і педагогічних джерел поняття резильєнтності відносно недавно почало використовуватися українськими науковцями у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагогів [1; 3; 18; 8]. Так, наприклад, Н. Бєльська і М. Мельник представили результати емпіричного дослідження резильєнтності вчителів, учнів та їхніх батьків у різних регіонах України [1]. Дослідниці виявили зумовлене умовами воєнного стану зниження рівня резильєнтності всіх учасників освітнього процесу, з'ясували взаємозв'язок між рівнем резильєнтності та емоційною спрямованістю учасників дослідження, встановили гендерні і вікові особливості резильєнтності.

В. Ворожбіт-Горбатюк, С. Козиренко, О. Циркуненко розглянули питання формування резильєнтності у контексті багатофакторної проблеми відновлення і збереження цілісності особистості педагога [3]. Феномен резильєнтності педагогів розуміється ними як ресурс для інших учасників освітнього процесу: здобувачів, представників громадськості, стейкхолдерів, інших осіб, зацікавлених в якості освіти. Враховуючи ментальні якості українців, що становлять базис їх психологічної стійкості і пружності, дослідниці сформулювали низку порад щодо розвитку резильєнтності педагогічних працівників: осмислення і усвідомлення схильності до педагогічної праці, самоприйняття й опора на природжену здатність легко проживати злети і падіння, любов і віру в інших людей на основі впевненості в собі, плекання доброї пам'яті, позитивних сподівань і мрій дитинства; впровадження педагогіки оптимізму через підкріплення довіри учасників освітнього процесу спільним проживанням малих буденних радощів, дбайливе відновлення почуття стабільності і безпеки; глибинне осмислення ментальних рис українців (автохтонність, усамітненість, наближеність до землі, кордоцентризм, працьовитість, патріотизм, життєрадісність, оптимізм, анімізм, олюднення довкілля).

Т. Цюман, О. Нагула, З. Адамська проаналізували основні підходи до визначення резильєнтності у вітчизняній і зарубіжній психології, на основі чого обґрунтували психологічні умови розвитку резильєнтності педагогів під час воєнного стану в країні: відновлення почуття безпеки через усвідомлення особливостей проживання ситуацій, пов'язаних із загрозою життю в умовах воєнного

стану; конструктивне реагування на емоційні проблеми, які накопичуються через порушення базового відчуття безпеки у зв'язку з військовими діями; врахування особливостей функціонування мозку в умовах зовнішніх загроз; формування резильєнтного освітнього середовища, наповненого груповими й суспільними цінностями; використання ресурсів психологічного та фізичного комфорту особистості [18]. У відповідності до визначених психологічних умов дослідниці сформулювали комплекс «Правил Стійкості Педагога», що сприяють розвитку резильєнтності суб'єктів освітнього процесу: «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»; «Плекаємо майстерність турбуватися про себе».

Упродовж тривалого часу проблематика розвитку резильєнтності педагогів розглядалася українськими науковцями в контексті вивчення змістовно близьких феноменів: стресостійкості, життєздатності, життєстійкості, емоційної стабільності (Н. Атаманчук, В. Корольчук, М. Кудінова, Н. Мельник, І. Походько, О. Романчук, В. Татенко, Т. Титаренко, Т. Циганчук, М. Черпіта, Ю. Швалб та ін.). Так, наприклад, Т. Циганчук вивчала стресостійкість як психологічну якість особистості, що впливає на переживання стресової ситуації, лежить в основі успішної діяльності та соціальної активності, виявляється у формі самоконтролю, саморегуляції та емоційної стійкості [17]. Г. Ришко досліджувала особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників, розуміючи цей конструкт як властивість психіки, що відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах [13, с. 25]. Аналогічного підходу дотримується Х. Стельмащук, розглядаючи стресостійкість як інтегральну психологічну властивість людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності, що забезпечує внутрішній психофізіологічний гомеостаз і оптимізовану взаємодію із зовнішніми емоціогенними умовами життєдіяльності [15, с. 191].

Попри наявність низки досліджень, присвячених стресостійкості та змістовно близьким особистісним якостям, проблема розвитку резильєнтності педагогів залишається відносно мало дослідженою у вітчизняній психології. Особливу актуальність становить обґрунтування теоретичних підходів і розроблення практичних стратегій, способів і прийомів розвитку резильєнтності суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного стану. Реалізації цього завдання може сприяти ознайомлення з досягненнями зарубіжної психології, в якій проблематика розвитку резильєнтності педагогів уже давно посідає одне з чільних місць і привертає увагу багатьох науковців [26; 30; 31; 36; 38; 40; 46; 50; 51; 54; 59; 63; 65].

Дослідження американських психологів у цій сфері, як правило, зосереджуються на визначенні факторів, що сприяють емоційній стійкості вчителів, вивченні ролі резильєнтності у професійному та особистому житті педагогів, а також з'ясуванні можливостей і стратегій цілеспрямованого розвитку резильєнтності. Ознайомлення з розробленими в зарубіжній психології підходами до розвитку резильєнтності вчителів може допомогти українським освітянам у подоланні професійних і життєвих труднощів, з якими вони стикаються в умовах воєнного стану. Такі підходи передбачають використання стратегій управління стресом, викладання з урахуванням емоційних травм і надання психологічної підтримки, що може мати важливе значення для українських педагогів у сучасних умовах.

У зарубіжній психології розроблено цілу низку спрямованих на розвиток резильєнтності вчителів програм, в яких акцентується увага на формуванні вмінь емоційної саморегуляції, створенні соціальних мереж професійної підтримки і постійному професійному навчанні [42; 47; 65]. Ознайомлення з такими програмами дасть змогу адаптувати їх до потреб українських освітян. Підкреслення важливості наставництва та практики співпраці може допомогти створити в освітніх закладах професійні спільноти, необхідні для розвитку стресостійкості вчителів.

Зарубіжні програми розвитку резильєнтності педагогів спрямовані на зміцнення психологічного здоров'я за допомогою таких психотехнік, як рефлексія, медитація, управління стресом, оволодіння конструктивними стратегіями копінг-поведінки, підтримання балансу між роботою та особистим життям. Використання таких стратегій і прийомів може допомогти українським педагогам підтримувати своє психологічне здоров'я в умовах постійного стресу.

Ознайомлення з обґрунтованими в зарубіжній психології підходами до розвитку резильєнтності вчителів може сприяти розробленню українськими науковцями психологічних інструментів, спрямованих на подолання стресових ситуацій, підвищення професійного й особистісного благополуччя та розбудову більш стійкої освітньої системи.

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу теоретичних джерел основних підходів, технік і прийомів розвитку резильєнтності педагогів, обґрунтованих у сучасній зарубіжній психології.

У процесі розвитку резильєнтності вчителів, у тому числі на етапі їх професійної підготовки, доцільно враховувати розроблені в зарубіжній психології підходи, спрямовані на підвищення

здатності особистості справлятися з труднощами, керувати стресом і підтримувати психологічне благополуччя.

Одним із найбільш розроблених і популярних у сучасній зарубіжній психології є *когнітивно-поведінковий підхід* до розвитку резильєнтності, що акцентує увагу на зміні негативних моделей мислення і поведінки, які призводять до стресу та виснаження [20; 21; 34; 52; 58]. У контексті цього підходу використовуються різноманітні техніки *когнітивної реструктуризації* – психологічні стратегії і техніки корекції деструктивних або негативних способів мислення, які посилюють стрес і тривожність особистості. Такі техніки допомагають учителям підвищити свою спроможність справлятися з труднощами, підтримувати позитивне мислення та зберігати самовладання у складних ситуаціях. Суть когнітивної реструктуризації полягає у виявленні та переформатуванні спотворених або дезадаптивних способів мислення для сприяння більш адаптивним реакціям на стресори. До основних технік когнітивної реструктуризації, які використовуються з метою розвитку резильєнтності вчителів, належать:

- *виявлення деструктивних автоматичних думок* – вчителям рекомендується усвідомити власні спонтанні, зазвичай неусвідомлювані когнітивні реакції на стресові ситуації; такі автоматичні думки часто характеризуються викривленнями або упередженнями, які посилюють негативні емоції і деструктивно впливають на поведінку (наприклад, у відповідь на критичне зауваження батька одного із учнів у вчителя може з'явитися автоматична думка: «Я жахливий учитель. Якщо цей батько незадоволений моїм навчанням, це означає, що я погано виконую свою роботу. Можливо, я все-таки не підходжу для цієї професії. Я ніколи не зможу відповідати очікуванням усіх батьків і учнів»);
- *виклик негативним переконанням* – учителів учать критично аналізувати і спростовувати негативні думки та припущення, які лежать в основі їхніх автоматичних думок: вони досліджують докази за і проти цих переконань, розглядаючи альтернативні інтерпретації та точки зору;
- *тестування реальності* – вчителі перевіряють точність і обґрунтованість своїх думок та переконань, їх відповідність реальності, вчаться розрізняти факти та інтерпретації, розпізнавати, коли їхнє мислення може бути спотвореним, надто категоричним або гіперболізованим;
- *створення альтернативних думок* – вчителі практикують створення альтернативних, більш збалансованих і конструктивних думок замість негативних або ірраціональних; вони розглядають альтернативні пояснення або стратегії подолання, які можуть допомогти їм переосмислити складні ситуації в більш позитивному світлі;
- *розвиток когнітивної гнучкості* – вчителі вчаться адаптувати свої моделі мислення та погляди відповідно до зміни обставин, переходити від категоричного, чорно-білого мислення до більш тонких та адаптивних способів мислення;
- *підтримуюча автокомунікація* – вчителі вчаться вести позитивний підтримуючий внутрішній діалог, який зміцнює резильєнтність і самоефективність, а також опановують уміння протидіяти негативним розмовам із собою за допомогою підбадьорливих тверджень, які зміцнюють їхню впевненість і мотивацію;
- *поведінковий експеримент* – учителі можуть брати участь у поведінкових експериментах, щоб перевірити обґрунтованість своїх переконань і припущень у реальних обставинах; випробовуючи нові способи поведінки та установки, вони можуть збирати докази на підтримку більш адаптивних моделей мислення.

Методи когнітивної реструктуризації дають змогу вчителям контролювати свої мислительні процеси, спростовувати деструктивні переконання і формувати більш стійкі й адаптивні реакції на стресові ситуації. Розвиваючи більш збалансоване та конструктивне мислення, ці методи можуть підвищити резильєнтність учителів, їхнє психологічне благополуччя та ефективність діяльності.

Впродовж останніх десятиліть у США інтенсивно розвивається позитивна психологія – галузь гуманістичної психології, що досліджує позитивні аспекти людського життя, такі як щастя, оптимізм, психологічне благополуччя (М. Селігман, М. Чіксентміхалі, К. Петерсон). На відміну від психоаналізу, позитивна психологія зосереджує увагу не на психічних захворюваннях і дисфункціях, а на сильних сторонах і достоїнствах, які допомагають людям досягати повноцінного життя. У контексті цього напряму досліджень розвивається підхід до розвитку резильєнтності вчителів, що ґрунтується на використанні *технік позитивної психології*, спрямованих на формування позитивних почуттів, вдячності та оптимізму [24; 32; 33; 35].

Один із засновників позитивної психології Мартін Селігман у 2011 р. представив спрямовану на досягнення психологічного благополуччя модель PERMA [61], яка складається з п'яти компонентів:

Positive Emotion (позитивні емоції): переживання радості, вдячності та інших позитивних емоцій;

Engagement (залученість): глибока включеність і поглиненість діяльністю;

Relationships (стосунки): значущі і підтримуючі зв'язки з іншими людьми;

Meaning (смисл): пошук мети та сенсу життя;

Achievement (досягнення): досягнення цілей і відчуття майстерності.

З тих пір ця модель стала однією з основоположних концепцій позитивної психології та широко використовується в різних сферах соціальної практики, у тому числі в освіті та професійній підготовці вчителів. Програми розвитку резильєнтності вчителів, які містять елементи моделі PERMA, зосереджують увагу на п'яти основних компонентах: позитивних емоціях, залученості, стосунках, смислах і досягненнях [37]. Такі програми надають учителям практичні інструменти і стратегії розвитку психологічної стійкості, подолання стресів і формування позитивного освітнього середовища.

Кожен елемент моделі PERMA передбачає використання відповідних психологічних технік:

1. Стимулювання і підтримка *позитивних емоцій* для врівноваження негативних переживань, які часто виникають у діяльності вчителів.

Вправи на вдячність – заохочення вчителів регулярно розмірковувати та писати про те, за що вони вдячні, щоб покращити своє загальне відчуття благополуччя.

Смакування – формування у вчителів здатності насолоджуватися позитивними моментами та успіхами, як малими, так і великими, у їхній щоденній роботі.

2. Сприяння глибокій *залученості* вчителів та інтересу до професійної діяльності.

Потокова діяльність – включення у діяльність, яка викликає стан потоку, коли вчителі втрачають відчуття часу та відчувають себе повністю зануреними у свою роботу.

Використання сильних сторін – допомога вчителям у визначенні своїх сильних сторін і способів їх використання у педагогічній діяльності.

3. Допомога у формуванні та збереженні *стосунків* партнерства, взаємної підтримки з колегами, учнями та шкільною спільнотою.

Професійні групи підтримки – створення можливостей для вчителів ділитися своїм досвідом, проблемами та успіхами з колегами у сприятливій обстановці.

Програми наставництва – формування наставницьких стосунків, завдяки яким досвідчені вчителі можуть надавати допомогу й підтримку вчителям-початківцям.

Формування професійних спільнот – проведення соціальних заходів й організація командної роботи для зміцнення зв'язків і формування почуття причетності та солідарності серед співробітників.

4. Допомога вчителям у пошуку *сенсу* своєї діяльності.

Рефлексивні практики – заохочення вчителів до роздумів над тим, чому вони стали педагогами, і який вплив вони мають на життя своїх учнів.

Постановка цілей – допомога вчителям у постановці значущих особистих і професійних цілей, які відповідають їхнім цінностям і нахилам.

Цільові семінари – проведення семінарів, які допомагають вчителям дослідити та сформулювати своє педагогічне кредо і визначити професійні пріоритети.

5. Сприяння досягненню професійного успіху та формуванню почуття компетентності через постановку цілей і визнання *досягнень*.

Розумні цілі – навчання вчителів способів постановки конкретних, релевантних і досяжних цілей, реалізація яких сприяє відчуттю прогресу та компетентності.

Відзначення успіхів – формування культури визнання, коли зусилля та успіхи вчителів регулярно визнаються та відзначаються у колективі.

Професійний розвиток – надання вчителям можливостей для постійного навчання та професійного зростання, вдосконалення своїх вмінь і навичок.

Програми, розроблені на основі психологічної моделі PERMA, допомагають учителям розвивати внутрішні і зовнішні ресурси резильєнтності, необхідні для успішного виконання своїх професійних функцій, підвищення задоволеності від роботи та позитивного впливу на особистісний розвиток учнів.

З метою розвитку резильєнтності вчителів у контексті позитивної психології використовуються також такі психотехніки:

- *практика вдячності* – вчителі ведуть щоденник вдячності, пишуть вдячні листи або практикують медитацію вдячності; зосереджуючись на позитивних аспектах свого життя та висловлюючи вдячність за підтримку, ресурси та можливості, які вони мають, вчителі розвивають власне почуття вдячності, що може підвищити їх резильєнтність і психологічне благополуччя;
- *позитивне переосмислення* – вчителі вчаться переосмислювати негативні ситуації та виклики в більш позитивному світлі, зосереджуючись на можливостях для власного зростання, розвивають позитивне мислення, яке підтримує стійкість та адаптивне подолання складних ситуацій;
- *переживання позитивного досвіду* – вчителі вчаться насолоджуватися та повною мірою відчувати позитивні моменти, переживати власні досягнення й успіхи у педагогічній діяльності; відчуваючи задоволення від своєї роботи, вони підвищують своє психологічне благополуччя, зміцнюють мотивацію професійного самовдосконалення;

- *прояв доброти та альтруїзму* – вчителі виявляють доброту, щедрість і альтруїзм по відношенню до колег, учнів, батьків і членів громади; роблячи внесок у благополуччя інших і плекаючи культуру доброти та співчуття, педагоги відчувають свою цінність і отримують задоволення, що сприяє зміцненню їх резильєнтності та формуванню позитивних міжособистісних стосунків;
- *оптимізм і позитивне мислення* – вчителі розвивають оптимізм і позитивне мислення, відкидаючи негативні думки і зосереджуючись на обнадійливих, оптимістичних перспективах; за допомогою методів когнітивної реструктуризації та позитивних афірмацій вчителі розвивають позитивне мислення, яке дозволяє їм впевнено та оптимістично долати виклики.

Особливе значення у розроблених на основі принципів позитивної психології програмах розвитку резильєнтності вчителів надається *розвитку їхніх сильних сторін і достоїнств,* виявленню й використанню талантів і позитивних якостей [25; 35; 56; 57]. З цією метою найчастіше використовуються такі психологічні техніки:

- *оцінювання сильних сторін* – вчителі виконують тести, опитувальники, спрямовані на визначення їх сильних сторін, таких, наприклад, як креативність, емпатія, здатність до адаптації та лідерські якості; це допомагає вчителям уточнити свою Я-концепцію й оцінити власні унікальні сильні сторони та якості;
- *коучинг на основі сильних сторін* – вчителі отримують індивідуальні коучингові (наставницькі) консультації, спрямовані на визначення та використання своїх сильних сторін для подолання труднощів і досягнення професійних цілей; наставники надають підтримку, поради та зворотній зв'язок відповідно до індивідуальних сильних сторін і потреб учителів;
- *рефлексія сильних сторін* – вчителі виконують рефлексивні вправи, які дають змогу визначити та визнати власні успіхи і досягнення; такі вправи можуть передбачати ведення щоденника, самооцінювання або групові обговорення, спрямовані на виявлення випадків, коли вчителі ефективно використовували свої сильні сторони для подолання викликів;
- *постановка цілей і планування дій* – вчителі визначають цілі відповідно до їхніх сильних сторін і цінностей, що дає змогу досягати значущих успіхів на основі використання своїх переваг; плани дій окреслюють конкретні кроки та стратегії досягнення цілей на основі використання сильних сторін учителів;
- *професійний розвиток на основі сильних сторін* – програми професійного розвитку та семінари включають підходи, засновані на сильних сторонах, щоб допомогти вчителям підвищити свою резильєнтність і ефективність діяльності; темами занять можуть бути, наприклад, позитивна психологія, сильні сторони характеру, стратегії розвитку резильєнтності, зорієнтовані на сильні сторони особистості;
- *співпраця на основі сильних сторін* – вчителі співпрацюють з колегами, щоб поділитися думками, досвідом і практиками, пов’язаними з використанням своїх сильних сторін для сприяння резильєнтності; спільні дії, такі як участь у командних проектах або групах підтримки, дають змогу вчителям вчитися один у одного та підвищувати самооцінку на основі розвитку своїх сильних сторін;
- *зворотній зв’язок і визнання сильних сторін* – керівники та адміністратори освітніх закладів надають відгуки, які визнають переваги й досягнення вчителів; публічне визнання і відзначення переваг і здобутків учителів сприяє формуванню в освітньому закладі позитивної організаційної культури, яка цінує й підтримує резильєнтність педагогів.

Застосування психотехнік, що ґрунтуються на врахуванні сильних сторін особистості, сприяє кращому усвідомленню вчителями власних переваг і здібностей, підвищенню самооцінки та розвитку резильєнтності, здатності долати труднощі й успішно виконувати свою професійну роль. Крім того такі підходи забезпечують формування позитивного організаційного клімату, в якому вчителі відчувають свою цінність, підтримку адміністрації та бажання займатися професійним самовдосконаленням.

Використання технік позитивної психології у програмах професійного розвитку вчителів підвищує їх психологічне благополуччя та професійну ефективність, надає їм практичні інструменти для розвитку позитивного мислення, допомагає оволодіти стратегіями конструктивного подолання складних ситуацій.

Останнім часом значного поширення в зарубіжній психології набув підхід, що акцентує увагу на *зовнішніх ресурсах резильєнтності вчителів: соціальній підтримці та спільнотах взаємодопомоги* [22; 26; 27; 29; 30; 40; 46; 53; 55]. Такі чинники середовища, як соціальна підтримка та професійні спільноти, відіграють важливу роль у розвитку резильєнтності педагогів, оскільки надають емоційну, інструментальну та інформаційну допомогу, сприяють налагодженню співпраці та формуванню партнерських відносин між учителями.

Основними способами забезпечення соціальної підтримки з метою розвитку резильєнтності педагогів є:

- *мережі підтримки колег* – школи створюють соціальні мережі підтримки вчителів, де вони можуть збиратися разом для обміну досвідом та взаємодопомоги; такі мережі дають змогу вчителям отримувати підтвердження, заохочення та співчуття від своїх колег, посилюючи їх почуття причетності та солідарності;
- *програми наставництва та коучингу* – школи впроваджують програми наставництва, які об'єднують досвідчених вчителів із новачками або менш досвідченими колегами; наставники дають вказівки, поради та підтримують підопічних, допомагаючи їм долати виклики, підвищувати самооцінку і розвивати резильєнтність у професійній діяльності;
- *професійні навчальні спільноти* – спільноти, що об'єднують вчителів для співпраці з метою вдосконалення методів навчання, обміну ресурсами та участі в рефлексивних діалогах; це створює сприятливе середовище, в якому вчителі можуть ділитися досвідом, вчитися один в одного, розробляти інноваційні стратегії подолання труднощів і спільно вирішувати проблеми;
- *відзначення успіхів і здобутків* – школи визнають і відзначають успіхи, досягнення вчителів за допомогою винагород, подяк і грамот; відзначення успіхів мотивує вчителів, підвищує моральний дух і зміцнює їх резильєнтність, підкреслюючи їхній професійний внесок і вплив на розвиток учнів;
- *вирішення конфліктів і медіація* – школи надають ресурси та доступ до тренінгів вирішення конфліктів і посередництва, щоб допомогти вчителям ефективно врегульовувати міжособистісні конфлікти та суперечності; стимулюючи відкрите спілкування, емпатію та повагу, стратегії вирішення конфліктів сприяють формуванню позитивної шкільної культури, в якій вчителі відчувають підтримку та власну цінність, що підвищує їх резильєнтність у складних ситуаціях;
- *залучення сім'ї та громади* – школи залучають сім'ї та членів громад до підтримки резильєнтності вчителів шляхом налагодження позитивних стосунків і партнерства; залучення сімей і зацікавлених сторін до шкільних заходів, подій та ініціатив створює відчуття спільної відповідальності за благополуччя учнів, зміцнюючи мережу соціальної підтримки вчителів.

Розбудова мереж соціальної підтримки, заохочення співпраці, створення корпоративної культури вдячності та взаємної поваги сприяє формуванню освітнього середовища, в якому вчителі відчувають себе цінними, солідарними, затребуваними. Це, у свою чергу, стимулює їхнє прагнення займатися особистісним і професійним самовдосконаленням, що зрештою підвищує їхню резильєнтність, здатність ефективно долати професійні труднощі.

Значної популярності у зарубіжній психологічній теорії і практиці набув підхід до розвитку резильєнтності вчителів, що ґрунтується на використанні *психологічних технік самоусвідомлення, релаксації та медитації* [43; 44; 62]. Однією з найбільш популярних технік є самоусвідомлення (mindfulness) – повне зосередження уваги на поточному моменті, власних переживаннях, тілесних відчуттях та абстрагуванні від сторонніх думок. Ключовими елементами цієї техніки є:

- *усвідомлення теперішнього моменту* – довільне спрямування уваги на теперішній момент, зосередження на «тут і тепер», а не зациклення на минулому чи хвилювання про майбутнє;
- *безоцінне спостереження* – споглядання власного досвіду без осуду чи критики; замість того, щоб оцінювати свої думки й емоції як хороші чи погані, правильні чи неправильні, особистість приймає їх такими, якими вони є, без прихильності чи відрази;
- *прийняття та відкритість* – культивування ставлення прийняття та відкритості до всього, що відбувається в даний момент, включаючи неприємні емоції, фізичний дискомфорт і складні обставини;
- *незворушність* – відчуття рівноваги та незворушності, здатність спостерігати за своїми переживаннями зі спокоєм і ясністю, навіть у ситуації стресу чи труднощів.

До технік самоусвідомлення належать як формальні методи медитації, такі як mindfulness-медитація, так і неформальні, інтегровані в повсякденну діяльність, як-от усвідомлене харчування (mindful eating), усвідомлена ходьба (mindful walking), усвідомлене слухання (mindful listening). Дослідження показують, що регулярне використання когнітивних технік самоусвідомлення може позитивно впливати на психічне та фізичне благополуччя вчителів, знижуючи стрес, покращуючи емоційну саморегуляцію та підвищуючи загальну резильєнтність. Техніки самоусвідомлення широко використовуються в освітніх закладах і на робочих місцях для сприяння психологічному здоров'ю та підвищення якості життя.

Ще одну групу становлять комплексні тілесно орієновані техніки (mind-body practices), зорієнтовані на досягнення фізичного, психічного та емоційного благополуччя вчителів [45]. Такі техніки підвищують здатність долати стрес, концентрувати увагу та досягати загального психологічного благополуччя. До них, зокрема, належать:

- *йога* – поєднання фізичних поз, контролю дихання і медитації для розслаблення, підвищення гнучкості та розумової ясності; педагоги беруть участь у заняттях з йоги або практикують вправи, призначені для зняття напруги, покращення постави та розвитку уважності;
- *Тай-Чі* – м'яка форма бойових мистецтв, в якій робиться акцент на повільних, плавних рухах і глибокому диханні; вчителі вивчають послідовності або вправи, які сприяють розслабленню,

досягненню внутрішньої рівноваги та спокою, допомагають зменшити стрес і підвищити резильєнтність;

- *Цигун* – традиційна китайська практика, що поєднує м'які рухи, контроль за диханням і візуалізацію для гармонізації енергії тіла і сприяння здоров'ю та хорошому самопочуттю; вчителі займаються вправами чи процедурами цигун, спрямованими на зменшення стресу, підвищення життєвих сил і стійкості;
- *дихальні вправи* – глибоке дихання, дихання діафрагмою або альтернативне дихання ніздрями допомагають вчителям регулювати свій стан та розслаблятися; ці вправи можуть практикуватися окремо або входити до mindfulness-медитації, йоги чи технік релаксації;
- *прогресивна м'язова релаксація* – систематичне напруження та розслаблення різних груп м'язів тіла для зняття фізичної напруги та сприяння розслабленню;
- *біологічний зворотний зв'язок* – використання електронних пристроїв для моніторингу та надання зворотного зв'язку щодо фізіологічних процесів, таких як варіабельність серцевого ритму або провідність шкіри; педагоги використовують пристрої біологічного зворотного зв'язку, щоб навчитися регулювати свої фізіологічні реакції на стрес і розвинути резильєнтність за допомогою саморегуляції;
- *керовані образи та візуалізація* – використання розумових образів і уяви для стимулювання позитивних емоцій і почуттів; вчителі виконують вправи на візуалізацію або створюють власні сценарії уявних образів, щоб сприяти розслабленню, емоційній стійкості та психологічному благополуччю.

Використовуючи розглянуті психотехніки у повсякденній діяльності, вчителі підвищують свою резильєнтність, вчаться ефективніше справлятися зі стресами і підтримувати відчуття психологічного благополуччя та рівноваги як в особистому, так і професійному житті.

Вагоме місце у програмах розвитку резильєнтності педагогів посідають *техніки забезпечення здорового способу життя і психологічного благополуччя вчителів*. Вони передбачають визначення вчителями власних пріоритетів, знаходження оптимального балансу між особистим життям і професійною діяльністю, усвідомлення важливості підтримання фізичного, психічного та емоційного здоров'я в стресових умовах. До технік забезпечення здорового способу життя і психологічного благополуччя вчителів належать, зокрема:

- *техніки зменшення стресу* – медитація, вправи на глибоке дихання та прогресивне розслаблення м'язів допомагають вчителям зменшити рівень стресу та сприяють розслабленню, завдяки чому вони можуть ефективніше справлятися зі стресом і запобігати емоційному вигоранню;
- *техніки зміцнення фізичного здоров'я* – регулярні заняття фізичними вправами, збалансоване харчування та достатній сон мають важливе значення для розвитку резильєнтності вчителів; фізичні вправи покращують настрій, зменшують тривогу та підвищують рівень енергії; здорове харчування та достатній сон підтримують загальне самопочуття та зміцнюють імунну систему, підвищуючи фізичну і розумову працездатність педагогів;
- *баланс між роботою та особистим життям* – встановлення меж між роботою та особистим життям має важливе значення для запобігання виснаженню та підтримки резильєнтності; вчителі можуть встановлювати обмеження на час і зусилля, пов'язані з роботою, планувати регулярні перерви та займатися хобі, дозвіллям і соціальними зв'язками поза роботою, щоб зарядитися енергією та зберегти відчуття внутрішньої рівноваги;
- *емоційна саморегуляція* – ведення щоденника, експресивне письмо та творчі заходи допомагають вчителям справлятись зі своїми емоціями, керувати стресом і розвивати самосвідомість; визнаючи та виражаючи свої почуття конструктивними способами, вчителі можуть запобігти емоційному вигоранню та розвинути емоційну стійкість у складних ситуаціях;
- *самоусвідомлення і самоспівчуття* – психологічні техніки, що покращують здатність учителів стійко і толерантно сприймати виклики: техніка самоусвідомлення сприяє усвідомленню поточного моменту та прийняттю свого досвіду, а самоспівчуття заохочує ставитися до себе з симпатією, розумінням, без надмірної критики й осуду;
- *професійний розвиток і підтримка* – інвестування в безперервний професійний розвиток, наставництво та коучинг сприяє професійному зростанню та зміцненню резильєнтності вчителів; здобувши нові знання, вміння та стратегії, вони почуваються більш впевнено, що підвищує їх здатність долати професійні виклики та невдачі.

Використовуючи вказані техніки і прийоми, вчителі можуть зберігати психологічне благополуччя, відновлювати свої сили й енергію та розвивати резильєнтність, що запобігає емоційному вигоранню і дає змогу ефективно долати професійні виклики. Це не тільки позитивно позначається на психологічному благополуччі педагогів, а й сприяє формуванню позитивної корпоративної культури, в якій цінується і підтримується професійна та емоційна стійкість.

Окремо варто розглянути зарубіжні підходи, що зосереджують увагу *на формуванні резильєнтності вчителів у процесі їх професійного розвитку та навчання* [28; 39; 41; 48; 49; 64].

Йдеться про практикуми, семінари та курси (наприклад, з управління стресом, емоційного інтелекту, вирішення конфліктів і комунікативних навичок), спрямовані на формування готовності до ефективного вирішення проблем. Професійний розвиток і навчання відіграють важливу роль у розвитку резильєнтності вчителів, надаючи їм знання, навички та ресурси, необхідні для успішного подолання викликів, адаптації до динамічних змін і ефективного виконання професійної діяльності. Найбільш поширені такі напрями підготовки вчителів до подолання труднощів і збереження емоційної стійкості:

- програми професійного розвитку, спрямовані на *оволодіння методами управління стресом*, такими як концентрація уваги, релаксація, тайм-менеджмент і підтримання балансу між особистим життям і роботою;
- семінари з професійного розвитку, спрямовані на *розвиток емоційного інтелекту* – умінь самоусвідомлення, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок; покращуючи емоційний інтелект, вчителі можуть орієнтуватися в міжособистісній динаміці, керувати конфліктами та ефективніше регулювати свої емоції, що сприяє їх резильєнтності в складних ситуаціях;
- навчання вчителів *когнітивно-поведінкових технік*, таких як когнітивна реструктуризація, допомагає змінити їх негативні моделі мислення, які сприяють стресу та емоційному виснаженню; оволодівши більш адаптивним і позитивним стилем мислення, вчителі можуть ефективніше долати свої невдачі та професійні виклики;
- програми професійного розвитку, спрямовані на формування в учителів *вмінь здорового способу життя та підтримання психологічного благополуччя*: вчителі знайомляться з такими стратегіями здорового способу життя, як фізичні вправи, харчування, гігієна сну та підтримання балансу між роботою й особистим життям;
- семінари з *підвищення резильєнтності* – форма професійної підготовки, спеціально зорієнтована на ознайомлення вчителів зі стратегіями розвитку резильєнтності, адаптованими до їхніх потреб; семінари охоплюють такі теми, як управління стресом, навички копінг-поведінки, вирішення проблем, оптимізм і постановка цілей тощо;
- програми професійного розвитку, які ґрунтуються на *підтримці колег і співпраці між вчителями*, забезпеченні можливостей для спільного навчання, вирішення проблем і взаємної допомоги; спілкуючись із колегами, вчителі можуть обмінюватися ідеями, стратегіями та ресурсами, надавати взаємну емоційну підтримку, що підвищує їх резильєнтність;
- програми, спрямовані на оволодіння вчителями *рефлексивними техніками*, такими як ведення журналу, саморефлексія та аналіз своїх дій; використовуючи рефлексивні техніки, вчителі можуть визначити свої сильні сторони, сфери для зростання та ефективні стратегії подолання труднощів, що підвищує їхню резильєнтність і стимулює професійне зростання;
- програми, спрямовані на *розвиток лідерських* якостей вчителів.

Професійний розвиток і навчання відіграють важливу роль у забезпеченні вчителів знаннями, вміннями і підтримкою, необхідними для розвитку резильєнтності, керування стресом і ефективної діяльності в складних умовах. Інвестиції в розвиток резильєнтності вчителів під час їх професійного навчання можуть сприяти формуванню комфортного освітнього середовища, підвищувати психологічне благополуччя вчителів, що, зрештою, позитивно позначиться на особистісному розвитку учнів.

Таким чином, узагальнення результатів аналізу психологічних джерел дає підстави виокремити такі основні підходи до розвитку резильєнтності вчителів, обґрунтовані в зарубіжній психології:

- когнітивно-поведінковий підхід;
- підхід, що ґрунтується на принципах позитивної психології;
- визначення і використання сильних сторін та індивідуальних достоїнств учителів;
- створення і використання зовнішніх ресурсів резильєнтності;
- застосування психологічних технік самоусвідомлення;
- забезпечення здорового способу життя і психологічного благополуччя вчителів;
- розвиток резильєнтності вчителів у процесі професійного навчання та вдосконалення.

Вивчення та використання розроблених у зарубіжній психології програм розвитку резильєнтності вчителів може мати вагомі позитивні наслідки у контексті посилення стресогенності суспільного життя та професійної діяльності. Впровадження таких програм може сприяти особистісно-професійному розвитку українських педагогів завдяки оволодінню вміннями і способами подолання стресових ситуацій, формування резильєнтності та покращення загального психологічного благополуччя. Зарубіжні програми, які підтвердили свою ефективність, можуть стати міцним фундаментом для впровадження аналогічних програм в Україні, скорочуючи час і ресурси, необхідні для розробки нових програм. Фахівці у галузі педагогічної психології можуть модифікувати кращі зарубіжні психологічні практики, щоб привести їх у відповідність з місцевими культурними традиціями, освітніми нормами та конкретними проблемами, з якими стикаються

українські педагоги. Використання ідей, стратегій і методів зарубіжної психології, на наш погляд, дасть змогу підвищити ефективність вітчизняних програм розвитку стресостійкості та резильєнтності українських учителів, що в підсумку сприятиме гармонізації педагогічних стосунків і самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Література

1. Акімова О., Галузяк В., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал.* Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32-53.
2. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю. Дослідження резильєнтності учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2022. № 2. С. 98-106.
3. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Козиренко С. І., Циркуненко О. В. Формування резильєнтності учасників освітнього процесу. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 61(1). С. 125-128.
4. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.*
5. Галузяк В., Бойко В. Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 74. С. 78-88. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88
6. Галузяк В., Бойко В. Розвиток особистісних ресурсів професійної стійкості майбутніх педагогів. *Формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів: андрагогічний вимір* / Лук'янова Л. Б., Гуревич Р. С., Акімова О. В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2023. С. 103-148. http://93.183.203.244:80/xmlui/handle/123456789/12213
7. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2023. Випуск 75. С. 103-113. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113
8. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія іпрактика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
9. Коломієць А., Литвин А., Жовнич О., Тертична Т. Формування навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 76. С. 79-85. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-79-85.
10. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
11. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.
12. Походько І. В. Розвиток психолого-педагогічної стресостійкості як найважливішого чинника успішної педагогічної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2011. Вип. 38. С. 170-174.
13. Ришко Г.М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих нав-чальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 255 с.
14. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
15. Стельмащук Х. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2014. № 4. С. 189–198.
16. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
17. Циганчук Т. Динаміка переживання стресу студентами вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія; історія психології". Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2011. 274 с.
18. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38. С. 83-89.
19. Шахов В. І. Психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства : монографія* / Шахов В. І. (ред.). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 193-199.
20. Agyapong, Belinda & Brett-MacLean, Pamela & Burback, Lisa & Agyapong, Vincent & Wei, Yifeng. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20. 5625. 10.3390/ijerph20095625.
21. Agyapong, Belinda & Obuobi-Donkor, Gloria & Burback, Lisa & Wei, Yifeng. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. 10706. 10.3390/ijerph191710706.
22. Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
23. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6,185–207.* URL: http:// dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001.

24. Bernstein, Susan. (2003). Positive Organizational Scholarship: Meet the MovementAn Interview with Kim Cameron, Jane Dutton, and Robert Quinn. *Journal of Management Inquiry – J MANAGE INQUIRY*. 12. 266-271. 10.1177/1056492603256341.
25. Biswas-Diener, Robert. (2008). Material wealth and subjective well-being.
26. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202–205. URL: http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604932.
27. Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching, 21*(2), 150–163. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928132.
28. Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622–629. URL: http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010.
29. Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change,* 9(3), 243–260. URL: http://dx.doi.org/ 10.1007/s10833-007-9054-6.
30. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
31. Ebersoohn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching, 20*(5), 568–594. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960.
32. Elias, Steven. (2007). Positive Relationships in the Workplace. *Psyccritiques*. 52. 10.1037/a0009293.
33. Ezell, Jerel & Pho, Mai & Jaiswal, Jessica & Ajayi, Babatunde & Gosnell, Natalie & Kay, Emma & Eaton, Ellen & Bluthenthal, Ricky. (2023). A Systematic Literature Review of Strengths-Based Approaches to Drug Use Management and Treatment. *Clinical Social Work Journal*. 10.1007/s10615-023-00874-2.
34. Fava, G.A., & Tomba, E. (2009). Increasing psychological wellbeing and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, *77*(6), 1903-1934.
35. Fredrickson, Barbara. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2.
36. Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 609–621. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408.
37. Goodman, Fallon & Disabato, David & Kashdan, Todd & Kauffman, Scott. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*. 1-12. 10.1080/17439760.2017.1388434.
38. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1302–1316. URL: http://dx.doi.org/10.1016/ j.tate.2006.06.006.
39. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(4), 417–440. URL: http://dx.doi.org/10.1080/ 13540602.2012.696044.
40. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399–420.
41. Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development, 14*(4), 483–499. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.533490.
42. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 37–48.
43. Jennings, Patricia & Brown, Joshua & Frank, Jennifer & Tanler, Regin & Doyle Fosco, Sebrina & DeWeese, Anna & Rasheed, Damira & Greenberg, Mark. (2014). Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: The Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program.
44. Jennings, Patricia & Frank, Jennifer & Snowberg, Karin & Coccia, Michael & Greenberg, Mark. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association. 28. 10.1037/spq0000035.
45. Lantieri, Linda & Nambiar, Madhavi & Harnett, Susanne & Kyse, Eden. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. 10.1007/978-1-4939-3506-2_8.
46. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 1–16. URL: http://dx.doi.org/ 10.14221/ajte.2013v38n4.4.
47. Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 15*(3), 289–303. URL: http://dx.doi.org/10.1080/ 14623943.2014.900009.
48. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). «I'm coming back again!»: The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 547–567.
49. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
50. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist.* 2001. Vol. 56. P. 227-239.
51. Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology, 32*(3–4), 92–104. URL: http://dx.doi.org/10.1080/03033910.2011.613189.
52. Padesky, C. A., Mooney, K. A. (2012). Strengths-Based Cognitive–Behavioural Therapy: A Four-Step Model to Build Resilience. *Clinical Psychology and Psychotherapy,* 19, 283–290.

53. Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(1), 100–106. URL: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7.
54. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology, 31*(1), 3–11.
55. Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(2), 249–262. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632266.
56. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
57. Rath, Tom & Clifton, Donald. (2005). How Full Is Your Bucket? Positive Strategies for Work and Life. Educator's Edition. Gallup Press.
58. Reivich, K., & Shatte, A. (2002). The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles. New York: Broadway Books.
59. Richardson G. E. The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58. P. 307-321.
60. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal,* 33(5), 681–701. URL: http://dx.doi.org/10.1080/01411920701582264.
61. Seligman, M. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. NY: Free Press.
62. Sharp, Jennifer & Jennings, Patricia. (2016). Strengthening Teacher Presence Through Mindfulness: What Educators Say About the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. Mindfulness. 7. 10.1007/s12671-015-0474-8.
63. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management,* 34(1), 52–68. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849686.
64. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57–76.
65. Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: the importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education, 46*(5), 913–931. URL: http://dx.doi.org/10.1177/ 0042085911400341.

References

1. Akimova O., Haluziak V., Hromov Ye. Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv. [Modern foreign approaches to understanding leadership and training leaders]. *Lider. Osvita. Suspilstvo. Shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal*. Kharkiv : NTU «KhPI». 2019. № 1. S. 32-53.
2. Bielska N. A., Melnyk M. Yu. Doslidzhennia rezylientnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu. [Study of the resilience of the participants of the educational process in the conditions of martial law]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2022. № 2. S. 98-106.
3. Vorozhbit-Horbatiuk V. V., Kozyrenko S. I., Tsyrkunenko O. V. Formuvannia rezylientnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu. [Formation of resilience of participants in the educational process]. *Innovatsiina pedahohika*. 2023. Vyp. 61(1). S. 125-128.
4. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia. [Indicators of reflexivity as a criterion of the teacher's personal maturity]. *Psykholoho-pedahohichni problemy v osvitnomu protsesi* : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. Kharkiv: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. S. 25-29.
5. Haluziak V., Boiko V. Doslidzhennia osobystisnykh resursiv u zarubizhnii psykholohii. [Research of personal resources in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia*. 2023. Vypusk 74. S. 78-88. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88
6. Haluziak V., Boiko V. Rozvytok osobystisnykh resursiv profesiinoi stiikosti maibutnikh pedahohiv. [Development of personal resources of professional stability of future teachers]. *Formuvannia profesiino vazhlyvykh yakostei maibutnikh pedahohiv: andrahohichnyi vymir* / Lukianova L. B., Hurevych R. S., Akimova O. V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Tvory», 2023. S. 103-148. http://93.183.203.244:80/xmlui/handle/123456789/12213
7. Haluziak V., Boiko V. Formuvannia rezylientnosti maibutnikh uchyteliv yak predmet doslidzhen u zarubizhnii psykholohii. [Building resilience in pre-service teachers as a subject of research in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia*. 2023. Vypusk 75. S. 103-113. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113
8. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalno¬pedahohichnoi pidhotovky: teoriia ipraktyka: monohrafiia. [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice: monograph]. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
9. Kolomiiets A., Lytvyn A., Zhovnych O., Tertychna T. Formuvannia navychok emotsiinoi stiikosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh nadzvychainykh sytuatsii. [Formation of emotional stability skills of participants in the educational process in emergency situations]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia*. 2023. Vypusk 76. S. 79-85. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-79-85.

10. Lazarenko N. I. Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia. [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia : TOV «Druk plius», 2019. 365 s.
11. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. ta in. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. 416 s.
12. Pokhodko I. V. Rozvytok psykholoho-pedahohichnoi stresostiikosti yak naivazhlyvishoho chynnyka uspishnoi pedahohichnoi diialnosti. [Development of psychological and pedagogical stress resistance as the most important factor of successful pedagogical activity]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia.* 2011. Vyp. 38. S. 170-174.
13. Ryshko H.M. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku stresostiikosti u naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh nav-chalnykh zakladiv : dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 [Psychological features of the development of stress resistance in scientific and pedagogical workers of higher educational institutions: diss. ... candidate Psychologist Sciences] / Kyivskyi universytet im. B. Hrinchenka. Kyiv, 2014. 255 c.
14. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakostei u maibutnikh uchyteliv: monohrafiia [Development of professionally important qualities in future teachers: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 248 s.
15. Stelmashchuk Kh. Psykholohichnyi mekhanizm stresostiikosti pidlitkiv-syrit. [Psychological mechanism of stress resistance of orphaned teenagers]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.* 2014. № 4. S. 189–198.
16. Frytsiuk V. A. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. 364 s.
17. Tsyhanchuk T. Dynamika perezhyvannia stresu studentamy vyshchykh navchalnykh zakladiv : dys. ... kand. psykhol. nauk : spets. [Dynamics of experiencing stress by students of higher educational institutions: dissertation. ... candidate Psychologist Sciences] 19.00.01 "Zahalna psykholohiia; istoriia psykholohii". In-t psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2011. 274 s.
18. Tsiuman T., Nahula O., Adamska Z. Psykholohichni umovy rezylientnosti pedahoha v period voiennoho stanu. [Psychological conditions of teacher resilience in the period of martial law]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika.* 2022. № 38. S. 83-89.
19. Shakhov V. I. Psykholohichni osoblyvosti podolannia skladnykh zhyttievykh sytuatsii studentamy-psykholohamy. [Psychological features of overcoming difficult life situations by psychology students]. Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva : monohrafiia / Shakhov V. I. (red.). Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 2016. S. 193-199.
20. Agyapong, Belinda & Brett-MacLean, Pamela & Burback, Lisa & Agyapong, Vincent & Wei, Yifeng. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20. 5625. 10.3390/ijerph20095625.
21. Agyapong, Belinda & Obuobi-Donkor, Gloria & Burback, Lisa & Wei, Yifeng. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. 10706. 10.3390/ijerph191710706.
22. Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
23. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6,185–207.* URL: http:// dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001.
24. Bernstein, Susan. (2003). Positive Organizational Scholarship: Meet the MovementAn Interview with Kim Cameron, Jane Dutton, and Robert Quinn. *Journal of Management Inquiry – J MANAGE INQUIRY*. 12. 266-271. 10.1177/1056492603256341.
25. Biswas-Diener, Robert. (2008). Material wealth and subjective well-being.
26. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202–205. URL: http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604932.
27. Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching, 21*(2), 150–163. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928132.
28. Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622–629. URL: http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010.
29. Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change,* 9(3), 243–260. URL: http://dx.doi.org/ 10.1007/s10833-007-9054-6.
30. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
31. Ebersoohn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching, 20*(5), 568–594. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960.
32. Elias, Steven. (2007). Positive Relationships in the Workplace. *Psyccritiques*. 52. 10.1037/a0009293.
33. Ezell, Jerel & Pho, Mai & Jaiswal, Jessica & Ajayi, Babatunde & Gosnell, Natalie & Kay, Emma & Eaton, Ellen & Bluthenthal, Ricky. (2023). A Systematic Literature Review of Strengths-Based Approaches to Drug Use Management and Treatment. *Clinical Social Work Journal*. 10.1007/s10615-023-00874-2.
34. Fava, G.A., & Tomba, E. (2009). Increasing psychological wellbeing and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903-1934.
35. Fredrickson, Barbara. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2.

36. Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 609–621. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408.
37. Goodman, Fallon & Disabato, David & Kashdan, Todd & Kauffman, Scott. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*. 1-12. 10.1080/17439760.2017.1388434.
38. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1302–1316. URL: http://dx.doi.org/10.1016/ j.tate.2006.06.006.
39. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(4), 417–440. URL: http://dx.doi.org/10.1080/ 13540602.2012.696044.
40. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399–420.
41. Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development, 14*(4), 483–499. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.533490.
42. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 37–48.
43. Jennings, Patricia & Brown, Joshua & Frank, Jennifer & Tanler, Regin & Doyle Fosco, Sebrina & DeWeese, Anna & Rasheed, Damira & Greenberg, Mark. (2014). Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: The Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program.
44. Jennings, Patricia & Frank, Jennifer & Snowberg, Karin & Coccia, Michael & Greenberg, Mark. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association. 28. 10.1037/spq0000035.
45. Lantieri, Linda & Nambiar, Madhavi & Harnett, Susanne & Kyse, Eden. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. 10.1007/978-1-4939-3506-2_8.
46. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 1–16. URL: http://dx.doi.org/ 10.14221/ajte.2013v38n4.4.
47. Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 15*(3), 289–303. URL: http://dx.doi.org/10.1080/ 14623943.2014.900009.
48. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). «I'm coming back again!»: The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 547–567.
49. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
50. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. P. 227-239.
51. Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology, 32*(3–4), 92–104. URL: http://dx.doi.org/10.1080/03033910.2011.613189.
52. Padesky, C. A., Mooney, K. A. (2012). Strengths-Based Cognitive–Behavioural Therapy: A Four-Step Model to Build Resilience. *Clinical Psychology and Psychotherapy,* 19, 283–290.
53. Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(1), 100–106. URL: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7.
54. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology, 31*(1), 3–11.
55. Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(2), 249–262. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632266.
56. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
57. Rath, Tom & Clifton, Donald. (2005). How Full Is Your Bucket? Positive Strategies for Work and Life. Educator's Edition. Gallup Press.
58. Reivich, K., & Shatte, A. (2002). The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles. New York: Broadway Books.
59. Richardson G. E. The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58. P. 307-321.
60. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal,* 33(5), 681–701. URL: http://dx.doi.org/10.1080/01411920701582264.
61. Seligman, M. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. NY: Free Press.

62. Sharp, Jennifer & Jennings, Patricia. (2016). Strengthening Teacher Presence Through Mindfulness: What Educators Say About the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. Mindfulness. 7. 10.1007/s12671-015-0474-8.
63. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management,* 34(1), 52–68. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849686.
64. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57–76.
65. Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: the importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education, 46*(5), 913–931. URL: http://dx.doi.org/10.1177/ 0042085911400341.

УДК 159.922.6/.73-054
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-92-98

ЛАРИСА ЛІХІЦЬКА
https://orcid.org/0000-0002-0883-7628
larisasporish@gmail.com
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЕСЯ СТАРОВОЙТ
https://orcid.org/0000-0002-5888-1651
starovojt.vin@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДЕТЕРМІНАНТИ ПОЧУТТЯ СТРАХУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статі розкрито основні особливості та детермінанти страхів дітей дошкільного віку. Страх – це емоція, яка виникає, коли біологічне чи соціальне існування людини зазнає загрози. Залежно від типу загрози інтенсивність і характер переживання страху варіюють у досить широкому діапазоні відтінків, включаючи тривогу, занепокоєння, жах. Варто відрізняти тривогу від страху. Останню в науці розуміють як стан, коли джерело загрози є невідомим і неусвідомлюваним.

Ключові слова: *страх, тривога, агресія, детермінанти страху, захисна реакція людини, соціалізація.*

LARISA LIKHITSKA
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Valentyna Voloshyna Faculty
of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

LESYA STAROVOIT
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of Valentyna Voloshyna
Faculty
of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

DETERMINANTS OF FEAR IN PRESCHOOL CHILDREN

The article reveals the main features and determinants of preschool children's fears. Fear is an emotion that arises when a person's biological or social existence is threatened. Depending on the type of threat, the intensity and character of the experience of fear varies in a fairly wide range of shades, including anxiety, concern, horror. Anxiety should be distinguished from fear. The latter is understood in science as a state when the source of the threat is unknown and unaware.

Key words: *fear, anxiety, aggression, determinants of fear, human protective reaction, socialization.*

Для відновлення української нації необхідно вирішити соціально-психологічні проблеми дитинства, які виникають у сучасному світі.

Намагання зменшити згубний уплив негативних станів на особистість дошкільнят і зменшити їхній надмірний прояв призвело до того, що було прийнято рішення провести дослідження страхів. Пошуки спеціальної інформації про феномен страху показали, що його вивченню приділено мало уваги. Спеціальна психологічна література розглядає лише окремі питання цієї проблеми, що не можна вважати достатнім. Зарубіжні психологи, такі як В. Кунер, Б. Пере, З. Фройд, С. Холл, К. Хорні, В. Штерн та інші, вивчали окремі питання страхів після того, як психологія стала самостійною наукою.

Вітчизняні дослідники-психологи М. Г. Ярошевський, С. Л. Рубінштейн, В. А. Роменець, І. О. Сікорський, В. О. Васютинський, Я. В. Лесюк, К. О. Хоменко, В. В. Рибалка, М. А. Скок, В. І. Шахов та О. М. Чорна сформулювали багато оригінальних висловлювань про почуття страху.

Психіатричні дослідження страхів І. О. Сікорського є особливо цінними для психології, оскільки загострення явища завжди відображає його в найбільш яскравій формі: те, що в нормі проявляється лише злегка, у патології – яскраво та повно.

Це корисно для пошуку способів запобігання патологічному розвитку емоцій страху.

Страх не є новим питанням у психологічній літературі. Крім того, переглянуті нові докази можуть бути достатніми для науки. Інакше може статися так, що ми мимоволі будемо намагатися вписати все нові й нові спостереження в старі моделі [7].

Страх є не тільки біопсихофізіологічним явищем, але й глибоко соціальним явищем, що визначає його детермінанти та вказує на важливість дослідження цієї проблеми. За останні п'ять років значно зросла кількість інформації про катастрофи, соціальні та природні катаклізми (землетруси, тривалі та локальні війни), що актуалізує проблему страху, оскільки захисна реакція людини на ці явища є страх [3].

Військові дії, які тривають багато років і, схоже, не скоро закінчаться, і економічна криза, на тлі цього, змушують людей похилого віку, молоді та навіть дітей відчувати нові страхи. Діти частіше спостерігають прояви страхів, вербалізації та тривоги в дорослих.

Криза суспільства також актуалізує проблему страхів, оскільки люди повинні самостійно захищатися, якщо суспільство їх не захищає. Економічна та соціальна кризи породили кризу сім'ї, яка переходить у кризу виховання, що також викликає страх. Діти відчувають більшу нестабільність у сім'ї, менше отримують уваги з боку дорослих і менше відвідують дошкільні заклади, що також сприяє розвитку страхів. Сучасна медицина винайшла ліки для лікування страху. Це свідчить про те, наскільки важливим є усунення страхів і корекція ступеня їх прояву в бік послаблення [2].

Розробка питань формування моральної свідомості дитини вимагає вивчення особливостей упливу почуття пережитого страху на розвиток особистості дошкільняти.

Мета статті – охарактеризувати негативні психічні стани, зокрема переживання відчуття страху дітьми дошкільного віку та причини їхнього виникнення.

Відомо, що немовлята демонструють перші емоційні реакції, пов'язані з задоволенням або незадоволенням органічних потреб. У своїх наукових працях М. Й. Боришевський зауважує, що позитивні та негативні емоції відображаються в міміці шестимісячного ембріона під час внутрішньочеревного розвитку дитини, і вони пов'язані з емоційними переживаннями майбутньої матері [8].

На думку одних дослідників, почуття страху є природженим, інші вважають, що воно з'являється в новонародженого у процесі соціалізації. Ми дотримуємося тієї думки, що страхи мають рефлекторну основу, але набуваються в процесі соціалізації. Ч. Дарвін, В. Штерн, С. Айзенк зазначали, що перші емоційні реакції, близькі за своєю формою до страху, виникають у дітей на першому році життя.

На перших етапах особистісного розвитку діти не розуміють і не можуть морально переживати свої дії, тому такі дії потрібно розглядати як страх, а не як сором. Поєднання сорому зі страхом у дітей дало підстави для того, що деякі дослідники дитячої психіатрії взагалі не вірять у те, що страх існує в дітей молодшого віку. В. Пере вважає, що такі ознаки, як зашаріння та відведення погляду, які виявляються в дітей на цій віковій стадії, є ознаками страху, гніву та радості. Після першого періоду завмирання серцеві клапани скорочуються швидше, а кровоносні судини розширюються. Таким чином, страх і сором слід розрізняти [2].

Сором, як унікальне почуття, відрізняється від страху як у зовнішній, так і у внутрішній формі. Об'єкти, які викликають сором, відрізняються від тих, які викликають страх. На нашу думку, дитині раннього віку однаковою мірою властиві почуття страху та сорому. Можливо, це пов'язано з тим, що в кожному з цих почуттів містяться компоненти інших почуттів. Отже, хоча в соромі є елементи страху та здивування (іноді вони не розрізняються на ранніх етапах розвитку дитини), сором і страх слід розглядати як унікальні почуття, які проходять різні шляхи розвитку [3].

Діти іноді відчувають страх під час адаптації до дитячого закладу, але частіше це відбувається в ранньому віці. Я. В. Лесюк та І. М. Мельник зазначають, що, у зв'язку з можливістю виникнення почуття страху перебування в дитсадку є психічно травмуючим фактором для дитини з трьох років і залишається таким до п'яти років. При цьому виявляються не лише занепокоєння через розрив стереотипу емоційного контакту з матір'ю, але й страх спілкуватися зі сторонніми, незнайомими дорослими [2].

Діти починають розуміти страх, коли він проявляється в інших. Звичайно, перше розуміння дитини далеко не повне та не глибоке, оскільки вона не може визначити його прояв у жестах, тремтінні голосу, міміці тощо. Це лише базове розуміння того, як інші люди переживають страх, і деякі уявлення про те, як страх проявляється в неї. Оцінка своїх якостей, сил і можливостей визначається оцінкою дорослих.

З розвитком дитини страх повністю відокремлюється від сорому. Страх стає більш складним почуттям, диференціюються його види. Чинники, що його викликають, різноманітні, а прояви значною мірою залежать від унікальних умов виховання дитини. У старшому дошкільному віці

сфера виявів почуття страху дещо розширюється, порівняно з молодшим: збільшується страх фізичних покарань, особливо у хлопчиків (можливо, через те, що батьки вважають, що можна фізично впливати на дитину в цьому віці), з'являється страх не впоратися із завданням, а в окремих дітей з'являється страх не виконати вимоги вихователя, матері або батька (це страх не догодити дорослим) [7].

На нашу думку, важливим є твердження, згадане Є. М. Потапчуком, який стверджував, що страх використовується як засіб виховання в соціальному розвитку людини. Наприклад, сформований страх громадського осуду використовується для регулювання поведінки. Підвищена схильність людини до страху перестає бути пристосувальною та часто оцінюється негативно, коли людина живе в суспільстві, де соціальні інститути захищають її [1].

Порівняно стійкі реакції страху можуть зберігатися навіть після визнання їх непотрібності. Отже, виховання стійкості до страху, як правило, спрямоване не на звільнення людини від страху, а на розвиток здатності володіти собою, коли він виникає [7].

На жаль, окремі вихователі, а іноді й батьки, визнають страх як важливий спосіб навчити дітей слухняності. На нашу думку, слухняність пов'язана з відсутністю вольових зусиль, власної думки та автоматизмом у виконанні вимог інших людей, тобто, у задоволенні їхніх потреб. У сучасному світі фізичні чи моральні покарання дитини, на жаль, ще не зникли. Крім того, батьки чи вчителі, які карають дітей, лише прищеплюють їм страх, а не домагаються слухняності. Таким чином, покарання можуть не бути викоріненими, що, як правило, дозволяє вчителям і батькам залишатися легковажними, коли мова йде про почуття страху в дитини. Дехто помилково вважає страх корисним, легким, нешкідливим або навіть корисним для дитини. Помилкові уявлення про страх часто штовхають дорослих застосовувати його до власних дітей, як найшвидшого способу навчити їх слухняності або домогтися бажаного [2].

Страх може перетворитися на постійну схильність до відповідних переживань після повторного переживання почуття як емоційного процесу. Емоційна адаптація – це процес частого повторення емоцій, що призводить до зниження вразливості та байдужості до того, що раніше тішило, засмучувало або викликало страх. Цим пояснюється те, що різкі зауваження або обурливі дорікання, які робить вихователь, перестають бути актуальними [4].

Неблагополуччя в сім'ї, грубість вчителів, застосування фізичних покарань, залякування в ранньому й дошкільному віці, випадкові обставини, що викликають страх, і, найважливіше, брак батьківського тепла, відсутність прихильності та безумовної любові є факторами, які викликають страх у дитини.

Чотирирічна або п'ятирічна дитина починає відчувати себе суб'єктом діяльності та розуміти свої дії. Перші емоційні реакції, близькі до страху, які надалі перетворюються на страх, залежать від успішності виконання дитиною поставлених завдань. Дитячі переживання, як позитивні, так і негативні, впливають на поведінку. Діти дошкільного віку починають розуміти страх як окреме почуття, відрізняючи його від гніву, сорому тощо. Старші дошкільнята також розуміють ситуацію, у якій вони опинилися під час цього неприємного відчуття [3].

Розвиток досвіду дитини пов'язаний та сприяє розвиту почуття страху, оскільки цей досвід постійно збагачується, а сфера проявів страху збільшується. У дошкільному віці дитина може відчувати страх не від реальних подій, а від уявних. Вона починає розрізняти докір, осуд, незадоволення її поведінкою, ласку, похвалу тощо у ставленні дорослих до себе. Це ставлення впливає на їхнє почуття власної гідності. Дошкільнята прагнуть приховати свої страхи від інших.

У дитини з'являється страх неуспіху, коли її усвідомлення не тільки своїх дій, але й своїх якостей і можливостей формується на основі оцінок дорослих. Відповідно до різних внутрішніх і зовнішніх умов у дітей дошкільного віку може розвиватися невпевненість у власних силах, занепокоєння щодо досягнення своїх цілей тощо. Це перешкоджає розвитку дитини її здібностей і самореалізації, значно ускладнює її життя, послаблює її волю та ініціативу, сприяє розвитку замкнутості та нетовариськості. А це може призвести до того, що боязнь може розвинутися у хворобливу форму [2].

Батьки, вихователі та інші дорослі, які оточують дитину, повинні знати психологічні механізми розвитку страху в дітей, якщо вони хочуть допомогти дітям звільнитися від нього. Так, страхи, які виникають у процесі спілкування з батьками та однолітками, відрізняються від страхів, які виникають самосвідомо або є результатом переляку. Таким чином, у першому випадку йдеться про навіювані страхи, у другому – про особистісно зумовлені страхи, а в третьому – про страхи, які виникають за певних обставин.

Провідні механізми страху іноді взаємопов'язані, що створює складну, мотивовану психологічну структуру. Іноді страхи стають такими, що важко усунути. Це відбувається тому, що ми намагаємося впливати лише на зовнішній характер страху, не враховуючи його внутрішню природу, значення тощо. Вплив на причину страху, тобто на його середовище та фактори, буде більш ефективним у процесі корекції в дітей [4].

У ранньому віці часті та тривалі переживання страху сприяють розвитку в дитини боязкості та лякливості. Діти, які залякані, ростуть хворобливими та слабкими, що дозволяє розглядати

хворобливість, як одну з ознак страху. Однак страхи також частіше виявляються у хворих дітей. Середня кількість страхів у дівчаток більша, ніж у хлопчиків, що свідчить про більшу особистісну чутливість дівчаток до страхів. Однак стать не може бути причиною страху.

Дорослі, які оточують дитину, часто є джерелом так званих навіюваних дитячих страхів. Хоча вони не хочуть усвідомлювати та розуміти, що заражають дитину страхом, указуючи їй на небезпеку надто емоційно. Маленька дитина ще не розуміє, що і чим їй це загрожує, вона може розпізнати ознаки тривоги в рухах, обличчі та голосі дорослого, і, природно, вона також реагує на страх. Таким чином, дитина проявила слухняність і дорослий домігся свого, але цей страх може закріпитися й поширитися на подібні ситуації тощо. До навіюваних страхів також можна віднести страхи батьків, які перебувають у надмірному емоційному, неспокійному або знервованому стані. Коли вони говорять дітям про смерть, хвороби, пожежі та вбивства, це негативно впливає на дитячу психіку [2].

Крім того, занижена самооцінка є фактором того, що сприяє розвитку страхів дошкільнят. Батьки, оцінюючи своїх дітей, часто бачать лише їхні недоліки, що викликає страх у дитини. Батьки повинні постійно працювати над підтримкою та усвідомленням позитивних і сильних якостей дитини, щоб допомогти їй подолати уже сформовані страхи [11].

Дедалі частіше причиною страху дошкільнят стають дидаскалогенії. Це пов'язано з тим, що погане виховання та взагалі недостатнє виховання є основними причинами появи страху в дітей. Л. В. Алексєєва визначає «дидаскалогенію» як психологічну травму, яку завдає педагог дитині нечутливим, а іноді грубим впливом, що може призвести до хворобливості [4].

Коли дорослі намагаються контролювати дітей у всьому, навіть у дрібницях, вони викликають у них невпевненість у своєму характері, амбівалентність емоцій і, як наслідок, страх, який потім посилюється та проявляється в агресивній поведінці. Крім того, через дитячий страх на батьків поширюється «реакція протесту». Агресивність – це зворотна сторона страху. Агресія часто приховує тривогу дитини, яка пережила страх від нелюбові батьків [8].

На нашу думку, потрібно більш детально звернути увагу на такий фактор виникнення страхів у дошкільнят, як залякування з боку дорослих. Це пов'язано з тим, що дорослі часто використовують цей метод упливу на дитину, ніби то не бажаючи їй зла. Безумовно, і випадковість може призвести до переляку (землетрус, пожежа, гроза, аварія тощо), але найчастіше причиною переляку є залякування та неправильне або недостатнє пояснення явиш і обставин. Особливо, коли дорослий погрожує залишити дитину або позбавити її батьківської любові (я не буду тебе любити, віддам комусь іншому, покину, візьму собі другого слухняного хлопчика тощо). Оскільки страх втратити близьких загострює потребу в любові та прихильності, подібні погрози часто викликають страхи та сприяють розвитку невротичної схильності [3].

Страх, який відчуває дитина через сімейне неблагополуччя, є важливим фактором. Діти не готові до сварок батьків, особливо агресії та бійок. Одним з факторів, які сприяють розвитку страхів у дітей, є спотворена поведінка п'яного батька.

Причиною нічних страхів часто є шокові реакції переляку, такі як пожежа, напад собаки, залякуючі розповіді та погрози, сварки та бійки в сім'ї, агресія батьків-пияків, а також тривалі несприятливі оточуючі обставини, пов'язані з відсутністю тепла та доброзичливості в сім'ї. Діти відчувають нічні страхи, оскільки їхні нервові процеси перевантажені [8].

Ще одним поширеним фактором, який сприяє розвитку страхів у дітей, є страх покарання. Здавалося б, що з розвитком загальної культури все менше людей підтримують «ремінний» уплив на дитину. Однак це лише на перший погляд. Насправді, ми маємо справу з такою формою покарання як фізичні покарання, на жаль, це практикується не тільки в сім'ях, але й іноді в державних дошкільних та шкільних закладах.

Але сам страх також може призвести до небажаних результатів. Так, страх може спонукати дитину до жорстокості та агресії: дитина може нападати на однолітків, а то й на дорослого, плювати, битися, кусати та щіпати.

Агресивність, як попереджають дослідники К. Лорсиц, Л. М. Таран, І. М. Габа, П. П. Горностай А. М. Большакова, В. І. Шахов, О. М. Чорна, це часто прихована тривога дитини, яка страждає від страхів і не знаходить розуміння та любові у своїй сім'ї та найближчому оточенні. Батьки та вихователі найчастіше карають дітей за прояви агресії. І що більше карають, то більше розвивається страх, або навіть страхи, і спалахи агресії починають уживлятися в структуру особистості дитини. Зрозуміти, чому певні діти схильні до агресії, страху або насильства за певних умов, дозволяє аналіз особистісних проблеми, пов'язаних з елементами влади, насильства у стосунках з дитиною [8].

Порушення стосунків з матір'ю є основною причиною страхів у дошкільнят. Дослідження Л. Камраз показали, що діти, у яких не склалися стосунки з дорослими, особливо з матір'ю, виражають менше емоцій, ніж здорові діти. Радість і гнів у голосі того, хто говорить, вони сприймали за страх, що є основною причиною помилок у розпізнанні емоцій. Очевидно, що діти сприймали радість, гнів і навіть «нейтральність» як страх і печаль. Тим більше, що практично не було зворотних помилок, коли страх або печаль сприймалися б як радість. Дитина повинна виховуватися в

атмосфері, яка є емоційно приємною та стабільною, якщо вона хоче стати повноцінною особистістю [11].

А. Адлер стверджував, що коли емоційний контакт дитини з близькими дорослими або оточуючими порушується, дитина відчуває, що живе на «ворожій території». Обставини пригнічують її, і дитина постійно відчуває себе слабшою за інших і не любимою. Як наслідок цього, в дитини розвивається низька самооцінка та почуття неповноцінності. Невпевненість у собі, яка виникає в дитинстві, зазвичай стає стійкою характеристикою особистості та є основою для розвитку страху неуспішності. Зазначимо, що однією з причин, на якій ґрунтуються страхи, є переважання докорів над похвалою на адресу дитини, що є традицією у спілкуванні з нею [9].

Насмішки є одним із факторів, які сприяють розвитку страхів у дітей дошкільного віку. Іноді батьки уважно ставляться до своєї дитини та намагаються добре її виховати, але не розуміють її, оскільки не знайомі з психологічними особливостями розвитку. Через це батьки можуть посміятись над якимись дитячими діями у присутності інших людей, що може викликати страх неуспіху. Насмішка є надто сильним інструментом для впливу на дитину і зазвичай завдає їй шкоди. Крім того, у дітей, які мають підвищену чутливість і збудливість, це може призвести до страху невдачі, а потім до невпевненості в собі [11].

Гіперопіка є ще одним фактором, який сприяє страхові. Гіперопіка викликає в дитини страх, що вона не зможе виконати завдання самостійно. Накопичений досвід незавершених завдань у діяльності також є фактором, який сприяє появі та розвитку страху неуспіху, який потім переноситься в доросле життя [10].

Крім того, страх неуспіху може бути викликаний думками про свої недоліки, особливо фізичні. Це може призвести до покірності, байдужості, відсутності бажань і відсутності ініціативи. Діти, які мало спілкуються з ровесниками, часто стають лякливими та нетовариськими, що призводить до страху бути неприйнятим у групі, у якій вони діють, що тісно пов'язане зі страхом не досягти успіху. Негативні реакції на невдачу однакові за психологічним змістом незалежно від зовнішніх особливостей; їх основною причиною завжди є блокування провідної потреби дитини в спілкуванні, грі та успіху. Дитина п'яти років відчуває афективну реакцію протесту через відсутність або незадоволення дуже важливої потреби в спільній грі. Ця реакція виражається в прагненні покинути постійно травмуючу ситуацію [8].

Лише в дитині поєднуються дві гостро протилежні якості: надзвичайна сила розвитку та велика беззахисність. Хвороби цивілізації — це психосоматичні розлади, які виникають через надмірне тривале напруження через життєві проблеми, які у дітей можуть викликати навіяні страхи. С. Гроff стверджує, що розвиток несвідомих страхів залежить від процесу народження, оскільки світ плоду порушується спочатку хімічними впливами, а потім механічним шляхом через періодичні пологові перейми. Це викликає фізичний дискомфорт, а також повну невизначеність і загрозу життю. Діти та їхні матері відчувають біль один для одного, що викликає біологічний антагонізм і конфлікт. Продовження цієї ситуації варіюється значною мірою. Але зрозуміло, що страх і розгубленість молодої матері або виразно негативне чи надзвичайно амбівалентне ставлення матері до новонародженого можуть зробити цю фазу більш складною та тривалішою як для матері, так і для дитини. Такі почуття можуть заважати фізичній взаємодії. Крім того, дитина, що народжується, відчуває страх смерті. Люди, які пережили смерть, часто роблять асоціацію між агонією народження та смертю, що посилює нігілізм цього почуття. Тим не менш, вони можуть відчувати, що ця біль схожа на біль, яку вони відчували під час свого біологічного народження. Народження завдає нам страждань, і ми помираємо в результаті цих страждань. Труднощі народження схожі на страждання смерті [4].

Деякі вчені вважають, що процес народження може спричинити страх. Пізніше він проявляється в психічно несприятливих для дитини обставинах, зокрема, коли дитина не отримує батьківського тепла та відчуває душевну незахищеність. Відсутність людини, яка піклується про дитину, навіть коли вона ще не народилася, викликає несвідоме почуття страху, відоме як ранній страх. Страх є причиною фізичних і душевних порушень у дітей. Щоб запобігти подальшому неправильному розвитку, батьки повинні мати чітке розуміння цих наслідків. Страх є причиною протесту проти виховання [8].

Кожна форма страху має психологічний елемент. У залежності від того, наскільки сильним є психологічний елемент, можна виділити кілька блоків страхів [7].

Перший блок включає страхи, які викликані афективним компонентом через власний досвід переживання негативних емоційних станів, таких як тривога та почуття невдачі.

Другий блок – це гностичні когнітивні страхи, які включають страх перед невідомим (природою, тваринами або незнайомою людиною).

Третій блок – це страхи, пов'язані з психомоторними процесами. До таких страхів належать випадки невдалої дії або неправильного руху, які призвели до страху висоти і втрати рівновагу.

Четвертий блок – це страхи, викликані вітальним компонентом, які базуються на захисному рефлексі «Що таке?» (страху від різкого звуку, грому, блискавки або стуку в двері).

Детермінантами страхів на першому рівні соціального розвитку дитини (родина – мікросередовище) є такі фактори, як блокування дитиною її основних потреб; традиція переважання критику над похвалою; висміювання та насмішки батьків щодо її недоліків; відсутність впевненості в тому, що її батьки безумовно люблять і розуміють; амбівалентне ставлення рідних до дитини; фізичні покарання; відсутність віри в безумовну любов її батьків тощо [10].

Основні фактори, які викликають страх у дітей на другому рівні соціалізації (дитячий садок – макросередовище) – це блокування потреб дитини, думки лише про свої недоліки; традиція переважання критику над похвалою; висміювання недоліків і насмішки однолітків; фізичні покарання; приниження почуття особистої гідності через словесні покарання; залякування; примушування їсти; відсутність достатнього спілкування з однолітками тощо.

Діти, які перебувають на третьому рівні соціалізації (соціум – мезосередовище), можуть зіткнутися з такими факторами, як культивування страху, негативний досвід спілкування з людьми протилежної статі, стихійні явища, пожежі, землетруси, військові дії, перегляд телевізійних фільмів, які викликають страх, і накопичення проблем, які не вирішені тощо [8].

Отже, можемо висновкувати про те, що з тридцяти детермінантів страхів, які притаманні дошкільнятам, двадцять належать до першого рівня соціалізації дитини в мікросередовищі її родини, тринадцять належать до другого рівня соціалізації дитини в дитячому садку, і лише шість належать до третього рівня соціалізації дитини в мезосередовищі. Таким чином, діагностика та корекція страхів у дошкільнят повинні базуватися на вивченні та усунені детермінант, які характерні для першого та другого рівнів соціалізації, тобто в сім'ї та дитячому садку.

Література

1. Варій М. Й. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Фенікс, 2017. 267 с.
2. Вікова та педагогічна психологія / За ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук. Київ : Просвіта, 2001. 415 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. К.: Освіта, 1998. 256 с.
4. Коломієць Алла, Литвин Андрій, Жовнич Олеся, Тертична Таїсія. Формування навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 76. С. 79-85.
5. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2023. Випуск 46. С. 166-170.
6. Кузьмінський А. І., Омель'яненко В. Л. Педагогіка родинного виховання. К.: Знання, 2013.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2014. 124 с.
8. Чернобровкіна В. А. Прив'язаність до близьких дорослих та її вплив на розвиток характеру в дошкільному віці. Київ, 1992. 120 с.
9. Adler A. Social interest: A challenge to mankind. New York: Capricorn Books, 1964. 200 p.
10. Freud Z. Psychoanalysis of children's fears. Madison: International Universities Press,1993. 230 p.
11. Koepke S., Jaap J.A. Dynamics of identity development and separation–individuation in parent–child relationships during adolescence and emerging adulthood A conceptual integration. Developmental Review, March 2012.
12. Portner LC, Riggs SA. Sibling Relationships in Emerging Adulthood: Associations with Parent–Child Relationship. Journal of Child and Family Studies, 2016.

References

1. Varii M.I. Psykholohiia: Navchalnyi posibnyk [Psychology: Educational manual]. K.: Feniks, 2017. 267 s.
2. Vikova ta pedahohichna psykholohiia [Age and pedagogical psychology] / Za red. O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynskoi, Z.V. Ohorodniichuk. K.: Prosvita, 2001. 415 s.
3. Kononko O. L. Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti [Socio-emotional personality development]. K.: Osvita, 1998. 256 s.
4. Kolomiiets Alla, Lytvyn Andrii, Zhovnych Olesia, Tertychna Taisiia Formuvannia navychok emotsiinoi stiikosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh nadzvychainykh sytuatsii. [Formation of emotional stability skills of participants in the educational process in emergency situations]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2023. Vypusk 76. S. 79-85.
5. Kolomiiets L.I., Shulha H.B. Spetsyfika perezhyvannia kryzovykh staniv fakhivtsiamy sotsialnoi sfery. [The specifics of experiencing crisis situations by specialists in the social sphere.]. Habitus: naukovyi zhurnal z sotsiolohii ta psykholohii. 2023. Vypusk 46. S. 166-170.
6. Kuzminskyi A.I., Omelianenko V.L. Pedahohika rodynnoho vykhovannia. [Pedagogy of family education]. K.: Znannia, 2013.
7. Maksymenko S.D. Zahalna psykholohiia: Navchalnyi posibnyk [General psychology: Study guide]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2014. 124 s.
8. Chernobrovkina V.A. Pryviazanist do blyzkykh doroslykh ta yii vplyv na rozvytok kharakteru v doshkilnomu vitsi [Attachment to close adults and its influence on character development in preschool age.]. Kyiv, 1992. 120 s.

9. Adler A. Social interest: A challenge to mankind. New York: Capricorn Books, 1964. 200 p.
10. Freud Z. Psychoanalysis of children's fears. Madison: International Universities Press, 1993. 230 p.
11. Koepke S., Jaap J.A. Dynamics of identity development and separation–individuation in parent–child relationships during adolescence and emerging adulthood A conceptual integration. Developmental Review, March 2012.
12. Portner LC, Riggs SA. Sibling Relationships in Emerging Adulthood: Associations with Parent–Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 2016.

УДК 159.923-057.874
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-98-103

ЮЛІЯ ЯКИМЕНКО
https://orcid.org/0000-0002-7552-359X
yuliia.yakymenko@vspu.edu.ua
асистент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті висвітлено особливості формування креативності молодших школярів та її вплив на творчій потенціал особистості. Термін «креативність» використано для опису творчих здібностей або здібностей людини, які можуть проявлятись у різних видах діяльності, таких як мислення та сприйняття для опису особистості в цілому або окремих її частин, результатів діяльності та процесу її створення.
Ключові слова: *креативність, творчість, творче мислення, уява, фантазія, творча діяльність.*

YULIYA YAKYMENKO
https://orcid.org/0000-0002-7552-359X
yuliia.yakymenko@vspu.edu.ua
Assistant at the Valentyna Voloshyna Faculty
of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

CREATIVITY AS A CHARACTERISTIC OF THE CREATIVE POTENTIAL OF YOUNG SCHOOL STUDENTS

The article highlights the peculiarities of the formation of creativity of younger schoolchildren and its influence on the creative potential of an individual. The term "creativity" is used to describe a person's creative abilities or capacities that can be manifested in various activities such as thinking and perceiving. They describe the personality as a whole or its individual parts, the results of activity and the process of its creation.
Key words: *creativity, creativity, creative thinking, imagination, fantasy, creative activity.*

Відповідно до визнання того, що творчість має соціальний смисл, а не особистісний, у сучасній психології спостерігають активізацію досліджень у галузі психології творчості. Цей рух є результатом того, що науковці стали більш ретельно й активно вивчати цю тематику.

У контексті цього твердження такі науковці, як Б. Ф. Баєв, П. П. Блонський, Ю. З. Гільбух, І. А. Зязюн, В. О. Моляко розглядають творчість як основу й механізм розвитку психіки, а М. Й. Боришевський, І. С. Продан, Г. К. Середа, І. О. Синиця, В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, І. М. Габа пов'язують її дослідження із закономірностями мислення.

Зарубіжні вчені Дж. Гілфорд, С. Меднік, В. Сміт, К. Тейлор, Е. Торренс, Х. Трік, М. Уоллах, Д. Халперн також проводили дослідження з психології творчості, відомі як «креативність». Але, як зазначають автори Ю. З. Гільбух, О. В. Запорожець, В. О. Моляко, Б. Й .Цуканов і М. Г. Ярошевський, вони не досягли належного результату.

Отже, питання розвитку творчої особистості стає більш актуальним тому, що Україна входить до світового економічного, освітнього та наукового середовища, яке змушує її розвивати свій інтелектуальний потенціал. Необхідно продукувати більше досліджень у цій галузі, передбачені значними змінами, які ведуть до необхідності розвитку творчих здібностей особистості та їхнього

використання на користь суспільства. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті особистісна орієнтація освіти є одним із пріоритетних напрямів, зокрема формування творчої особистості, здатної адаптуватися до динамічно змінюваного світу.

Мета статті – охарактеризувати особливості прояву креативності молодших школярів як чинника розвитку творчої особистості.

У психологічних дослідженнях термін «креативність» використовують для опису сукупності інтелектуальних і особистісних характеристик людини, які сприяють самостійному вирішенню проблем, створенню великої кількості нових ідей і нешаблонному вирішенню їх [7].

У більшості досліджень креативності фокус лежить на дослідженні психологічних механізмів, які дозволяють людям реалізувати свій творчий потенціал. Ці механізми існують у різних кількостях і якостях у кожній людині. У цьому випадку єдиним завданням є розрізнення їх за рівнем розвитку та прояву.

Таким чином, у традиційній психології та педагогіці креативність розглядалася як особистісна категорія, і дискусії здебільшого виникали щодо уточнення того, як її визначити, наприклад, як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. В. Запорожець), інтелектуальна активність (Ю. З. Гільбух, В. Сміт, І. М. Габа), або як інтегрована якість (М. Г. Ярошевський, В. І. Шахов).

Кожна позиція вчених варта поваги та достатньо аргументована. Тим не менш, професійна педагогіка не має достатніх критеріїв якості та основних рівнів прояву. Коли креативність розуміють лише з однієї з наведених позицій, її проблематика збіднюється й розглядається однобічно. Особливо це стосується педагогіки закладу загальної середньої освіти, яка охоплює проблеми організації та управління творчим навчанням і вихованням, а також творчим потенціалом особистості, що сприяє розвитку креативності в цілому. Ось чому дослідження потенціалу розвитку креативності, як особистісної категорії в процесі креативного навчання та виховання, сьогодні є надзвичайно важливим [12].

В. О. Моляко здійснив теоретичний аналіз дослідження креативності, що дозволило визначити загальні закономірності цього процесу. Він відмовляється від традиційного уявлення про креативність як багаторівневу освіту, пов'язану з цінностями та особистістю [1].

Вивчення сутності різноманітних термінів, долучаючи творчість, творчий потенціал, творчі здібності, творчий процес, творче мислення, творчу особистість, творчу діяльність, дозволило встановити, наскільки вони є прийнятними для використання окремо, а також створити основи для їх класифікації [12].

Термін «креативність» використовують для опису творчих здібностей або здібностей людини, які можуть проявлятись у різних видах діяльності, таких як мислення та сприйняття. Вони описують особистість в цілому або окремі її частини, результати діяльності та процес її створення. До появи цього терміну психологи намагалися визначити цю здатність різними способами [10].

Так, під час вирішення творчих завдань В. Джеймс виділив психологічну властивість, яку він назвав проникливістю. Він уважав, що проникливість є результатом асоціативного процесу, зокрема асоціації подібності. Німецький психолог Г. Е. Мюллер також підкреслив важливість асоціативного процесу в творчості. У результаті такої асоціації активація кількох елементів мозку одночасно створює «сузір'я» активних елементів мозку, що призводить до прийняття рішень [14].

І. Д. Бех також розглядав асоціацію як механізм творчого процесу. Відповідно до його ідеї, міміко-соматичний рефлекс виникає, коли подразник викликає рефлекс зосередження. Цей рефлекс призводить до підвищення енергетичного рівня через гормони внутрішньої секреції та зміни стану судин, що впливає на характер нервової діяльності. Утворюється домінанта, яка збуджує інші частини мозку. Активізуються процеси, пов'язані з вирішенням проблеми, і гальмуються процеси, пов'язані з відволіканням. Обдарованість і умови, у яких розвивається людина, є ще двома факторами, які сприяють творчості. Зараз очевидно, що асоціативні процеси недостатні для опису механізму творчості, тому це уявлення має лише історичне значення [7].

У більшості випадків креативність розглядають у трьох аспектах: як процес творчості, як продукт і як властивість людини. Ця фраза пов'язана з теорією Д. Гілфорда, який відрізняв гнучкість, оригінальність і побіжність. Д. Гілфорд розумів гнучкість як здатність об'єкта переосмислити свої функції та використовувати її в різних якостях. Гнучкість мислення дозволяє знайти ознаки об'єкта, які раніше не використовувалися, і аналізувати їх, щоб вирішити проблему [12].

Зараз поняття креативності включає оригінальність, тобто здатність давати нестандартні рішення; семантичну гнучкість, тобто здатність знаходити різні способи використання предмету; образну гнучкість, тобто здатність бачити нові характеристики об'єкту і семантичну спонтанність, тобто легкість.

Психоаналітичний підхід аналізує творчість через внутрішні конфлікти людини. Згідно з гуманістичним підходом, творчість – це процес реалізації природного потенціалу людини. Психометристи визнають, що творчий потенціал людини є генетичним. На противагу цього підходу асоціаністи вважають, що здатність людини знаходити віддалені асоціації під час пошуку розв'язку

проблеми є причиною творчості людини. Гештальт-психологи вважають, що творчість є способом відновлення цілісної ситуації суб'єкта [10].

В. О. Моляко стверджує, що природа творчості базується на природі людини як виду, який втратив інстинктивну видову програму діяльності через мутацію. Дефекти, порушення основних узаємозв'язків, таких як дефект діяльності та дефект відносин, виникають неминуче. Це є результатом постійного відчуження людини від природи та всього світу [10].

Варто зазначити, що багато дослідників убачають основну причину відчуження від світу у виникненні фантазій, ментальної творчості, а потім і практичної творчості – утілення мрії в реальність. Досить згадати А. Адлера та його охарактеризований «комплекс неповноцінності» [13].

Є. О. Мілерян уважає, що творчість – це спосіб подолання первинної дезадаптації, тобто звільнення від страждань і мученицьких думок, «дух втечі», компенсація ударів долі, матеріального неблагополуччя та прагнення до незалежності [12].

Але дезадаптація людини як виду є глобальною передумовою приватних варіантів відчуження, якщо вона локалізована як у просторі, так і в часі.

К. Тейлор уважає, що здатність людини наслідувати «зразок» – тварину, яка живе поряд з людиною і має цю «видову програму», стала заміною інстинктивної видової програми, яка допомагає тваринам адаптуватися у світі. Ця тварина навчила людей жити [7].

Якщо вірити К. Тейлору, творчість є ірраціональною мотивацією, яку неможливо задовольнити, оскільки вона народилася разом з людиною й помре разом з нею. Він особливо підкреслив, наскільки творчість, а також праця, як основна й найбільш розвинута форма цілеспрямованої діяльності, відрізняються на глобальному рівні. Він стверджував, що творчість є особливим видом праці, що означає виконання роботи за певну суму благ, необхідних автору для задоволення своїх тваринних, а потім і людських потреб. Але в критичних ситуаціях різниця між творчістю та працею завжди буде помітна й очевидна. Творчість, як діяльність, надзвичайно необхідна для існування людства, також є споживацькою діяльністю, яка служить заміною втраченого інстинкту [7].

Таким чином, сучасні дослідження схильні розглядати креативність як процес і сукупність інтелектуальних і особистісних характеристик, які притаманні кожній людині. Це відрізняється від ранніх досліджень, коли креативність розглядали як окремий і унікальний феномен. Це обґрунтовує різні підходи до проблеми креативності. Її розглядають не тільки як креативний результат, до якого, зрозуміло, не може досягти кожна особистість (хоча це також складно, оскільки в якості результату виділяється об'єктивний новий результат, який є соціально значущим лише для вчених і творців), але й як нова якість, яка є особистісно значущою на основі рефлексії та суб'єктивної самооцінки [8].

Творчий потенціал людини визначають як творчість. Згідно з попередніми аргументами, креативність є виключно проблемою психології. У цьому випадку йдеться про певні внутрішні характеристики людської психіки [9].

Е. Фром визначає креативність як здатність дивуватися, прагнути до нового, шукати рішення в незвичайних ситуаціях і глибоко усвідомлювати власний досвід. «Усередині» феномену креативності виокремлюють його детермінанти й принципово розділяють їх. Це пов'язано з процесами освоєння носієм потенційної творчості того чи іншого виду діяльності, яка є соціально значущою [7].

Такі елементи креативності, як мотиваційний, когнітивний і поведінковий, формуються під впливом зовнішніх факторів.

У ранньому дитинстві виникає мотивація креативної поведінки, яка пов'язана з переживаннями деміурга, такими як «Я можу», «У мене не виходить», і прийняттям власних недоцільних бажань. Доцільну поведінку також формують у дитинстві, коли бажаними є лише реальні обставини та події. Таким чином, мікросередовище може або сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності, або перешкоджати йому [9].

А. Маслоу визначає креативність як здатність генерувати нестандартні ідеї, відходити від традиційних методів мислення та швидко вирішувати проблеми. Креативність відноситься до категорії інтелектуальних здібностей. А. Маслоу стверджує, що це талант, який є вродженим, але більшість людей втрачає його під впливом середовища [7].

За А. Маслоу дослідження факторів творчих досягнень проводиться у двох напрямках: спочатку аналіз життєвого досвіду та індивідуальних особливостей творчої людини, що включає особистісні фактори, а потім аналіз творчого мислення та його результатів, що включає креативні фактори, такі як швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність у вирішенні проблем тощо.

Проблема креативності, як автономної властивості, незалежної від інтелекту, досі не вирішена. Невідомі й надійні методи вимірювання її [11].

За словами А. Маслоу, творчість – єдина характеристика, яка притаманна всім самоактуалізуючим суб'єктам. Вона не обов'язково потребує твору мистецтва, адже А. Маслоу називає її «креативністю, пов'язаною з особливим талантом», а не «самоактуалізуючою креативністю» [7].

За словами А. Маслоу, креативність не вимагає вираження в традиційних мистецтвах, та для багатьох людей вони можуть стати самоактуалізуючими. Дослідження показало, що художня діяльність сприяє прийняттю себе та відкритості, як двох важливих компонентів самоактуалізації. Дослідники стверджують, що існує зв'язок між критеріями самоактуалізації та креативністю. Це включає оцінку креативності проектів у сфері літератури, а також креативність, виміряну в письмовому тесті. Звичайно, творчість самоактуалізованої людини розвивається з інших якостей, таких як спонтанність, стійкість до окультації, ефективність сприйняття тощо. Усі діти мають цю здатність, але багато з них втрачають її через неврози та те, що психоаналітики називають вторинним процесом [7].

Самоактуалізовані люди «зберігають внутрішню дистанцію від культури, у яку вони занурені», і не «пристосовуються» до соціуму. Вони долають перешкоди традиційно, якщо ці перепони є легкими, що вказує на їх поверхневу адаптацію. У інших ситуаціях на них важко вплинути [7].

К. Роджерс вивчав фактори навколишнього середовища, які стимулюють творчість. Для творчості потрібні три психологічні якості: відкритість переживання, внутрішній локус оцінки та здатність взаємодіяти з компонентами та ідеями. О. Харінгтон та його колеги вивчали розвиток креативності батьків та їхніх дітей з дошкільного до підліткового віку. Результати підтвердили припущення, які базувалися на концепціях К. Роджерса. Батьки, що надихали та хвалили своїх дітей, сприяли формуванню високого рівня креативності. Батьки, які критикували власних дітей, структурували їхні завдання або не дозволяли їм працювати самостійно, призвели до нижчого рівня розвитку креативності [14].

На основі теорій вітчизняних науковців (В. Клименко, І. Лернер, В. Сухомлинський, Н. Юхимчук та інші) було встановлено, що повний розвиток креативності слід починати в молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період розвиваються нові здібності, які згодом допоможуть у дорослому житті.

Уважають, що період дошкільного та молодшого шкільного віку найбільш сприятливий і чутливий до розвитку творчої уяви та фантазії. Діти можуть відтворювати уявні образи як цілком реальні, оскільки в їхніх розповідях і розмовах часто змішуються реальність і фантазія. Вони відчуває потребу розповісти про свої почуття та переживання. Оточуючі дорослі часто сприймають такі фантазії як неправду або вигадки [8].

Молодший шкільний вік є критично важливим для розвитку креативності, оскільки саме в цей період починається систематична навчально-виховна діяльність, яка забезпечує найкращий планомірний розвиток креативних здібностей дитини.

Загальна характеристика особистості учня, яка проявляється в пізнавальній діяльності, зумовлює їхню творчу спрямованість, здатність генерувати унікальні ідеї й самостійно обирати найкращий і оригінальний спосіб вирішення навчальних завдань є проявом креативність молодших школярів.

Розвиток творчих здібностей і інтелекту є важливими в роботі з дітьми. Оскільки, креативні люди, які наділені високим рівнем інтелекту, мають більшу ймовірність бути активними та адаптованими до навколишнього середовища [6].

На кожному уроці можна розвивати творчі здібності, але головне, щоб це не було спонтанним процесом, і щоб складність завдань зростала із кожним заняттям. Немає універсальних правил для навчання учнів креативно мислити. Однак учителі повинні створити умови для розвитку креативних здібностей учнів [6].

Творчі здібності охоплюють сміливість, точність, оригінальність, швидкість і гнучкість думки.

Швидкість думки визначається як кількість ідей, які з'являються за одиницю часу. Здатність швидко і без зусиль переключатися між концепціями відома як гнучкість думки. Оригінальність – це здатність створювати ідеї, які відрізняються від традиційних і призводять до парадоксальних і несподіваних результатів. Допитливість – це здатність дивуватися, бути відкритим і цікавим до нового. Сміливість – це здатність приймати рішення в складних ситуаціях, не боячись власних висновків і доводити свої рішення до кінця, ризикуючи власним успіхом і репутацією [1].

Творча гра – це найкращий спосіб навчити дитину мислити творчо. Згідно з дослідженням психологів, творче мислення сприяє оволодінню спеціальними методами вирішення поставлених завдань. До таких завдань належать виявлення протилежних характеристик, пошук аналогій, ставлення запитань, переформулювання, створення оригінальних ідей, комбінування та пошук альтернатив [11].

Г. Сельє називає уяву однією з основних рис творчої особистості. На його думку, уява пов'язана з автономним мисленням і повинна поєднуватися з розумінням значення уявлюваного. Він зауважував, що творче мислення ґрунтується на поєднанні уяви з наступною проекцією важливих елементів уявлюваної картини на усвідомлювану реальність. Багато відкриттів, які часто вважають випадковими, насправді були результатом сильної уяви, яка може створити різноманітні висновки з випадкових спостережень [10].

Науковці наголошують на тому, що механізм креативної уяви є важливою частиною креативних здібностей учнів у своєму дослідженні. Учений переконаний, що «креативна уява складається з: виділення окремих елементів предмета, їх зміну; з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизація образів та їх кристалізація в предметному втіленні» [7].

Креативна грамотність, від якої залежить успіх творчих зусиль, на думку науковців, полягає в оволодінні основними методами пошуку, аналізу та ефективного опрацювання даних.

Учитель повинен створити відповідні умови для розвитку креативності. Тим не менш, роль учителя в цьому процесі не обмежується створенням сприятливого психологічного середовища. Вона також полягає в тому, щоб ефективно допомогти учневі розвивати свою творчість [6].

Критерії креативних здібностей молодших школярів не обмежуються певними здібностями. Творчі якості, тобто індивідуально-психологічні характеристики людини, які відповідають вимогам творчої активності та є умовою її успішного здійснення, вважаються основною особливістю креативної особистості [1].

Критерії креативних здібностей молодших школярів до творчої діяльності охоплюють використання нових методів вирішення навчальних завдань, комплексне та варіантне використання теоретичних і практичних знань і прикладних навичок у навчально-виховній практичній діяльності та демонстрацію гнучкості під час прийняття оптимальних рішень у нестандартних ситуаціях.

Упродовж усього життя креативність, як когнітивна площина творчої діяльності, сприяє гармонійному розвитку людини. Це дозволяє людям розглядати проблеми, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити передбачувані пропозиції, виявляти та окреслювати суперечності, досягати результату з найменшими витратами енергії та найбільшою радістю, осмислювати «множинність» причин і наслідків обставин.

Таким чином, творче мислення молодших школярів є корисним інтегруючим фактором їхньої соціалізації, оскільки соціальна активність учнів має вирішальне значення для соціального дорослішання. Учні молодшого шкільного віку відчувають кожен етап цього процесу як особисте відкриття та створення власного соціального простору. Як когнітивна площина творчої діяльності, творче мислення сприяє всебічному гармонійному розвитку людини упродовж життя. Це сприяє розвиткові здатності аналізувати проблеми, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити передбачувані пропозиції, розкривати та визначати суперечності, досягати результатів з меншою кількістю енергії та більшою радістю, розуміти «множинність» причин і продуктів ситуацій.

Література

1. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
2. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2023. Випуск 46. С. 166-170.
3. Коломієць А.М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Випуск 33. С. 83-86.
4. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
5. Лещук Н. О. Методика освіти «рівний рівному». Київ : Наш час, 2007. 104 с.
6. Міщиха Л. П. Психологія творчості: навч. посібник. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 447 с.
7. Оржеховська В. М., Хілько Т. В., Кириленко С. В. Посібник з самовиховання. Київ : ІЗМН, 1996. 192с.
8. Психологія і педагогіка життєтворчості / Ред. рада. В. М. Доніна та ін. Київ : Фенікс, 1996. 179 с.
9. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
10. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За заг. ред. В. О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. 702 с.
11. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 464 с.
12. Erikson E. The problem of ego identity. In G. Pollock (Ed.), Pivotal papers on identification. Madison: International Universities Press,1993. 230 p.
13. Laumann, E. 0. A population-based study of childhood sexual contact in China: Prevalence and long-term consequences: Original Research Article Child Abuse & Neglect. July, 2008. V. 32, Is. 7. P. 721-731.
14. Nelson, LJ. Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult Journal of Adolescent Research. 2005. № 20. P. 242.

References

1. Kolomiyets′ A. M., Zhovnych O. V., Kolomiyets′ D. I., Ivashkevych Y. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitn′oho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. Suchasni

informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. 2022. V. 65. P. 147-155.
2. Kolomiyets′ L. I., Shul′ha H. B. Spetsyfika perezhyvannya kryzovykh staniv fakhivtsyamy sotsial′noyi sfery. [The specifics of experiencing crisis situations by specialists in the social sphere]. Habitus: naukovyy zhurnal z sotsiolohiyi ta psykholohiyi. 2023. V. 46. P. 166-170.
3. Kolomiiets, A.M. (2011). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiaritiesof professional teacher training at the current stage of society's development]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. Issue 33. pp. 83-86.14.
4. Lazarenko N. I. Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia :TOV «Druk plius», 2019. 365 s.
5. Leshchuk N.O. Metodyka osvity «rivnyi rivnomu» [Methodology of education "equal to equal"]. K.: Nash chas, 2007. 104 s.
6. Mishchykha L.P. Psykholohiia tvorchosti: navch. posibnyk. [Psychology of creativity: teaching]. Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka. Ivano-Frankivsk: Hostynets, 2007. 447 c.
7. Orzhekhovska V.M., Khilko T.V., Kyrylenko S.V. Posibnyk z samovykhovannia. [Guide to self-education]. K.: IZMN, 1996. – 192s.
8. Psykholohiia i pedahohika zhyttietvorchosti [Psychology and pedagogy of life creativity] / Red. rada. V.M.Donina ta in. K.: Feniks, 1996. 179 s.
9. Romenets V.A. Psykholohiia tvorchosti.[Psychology of creativity]. K.: Lybid, 2004. 288 s.
10. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V.O.Moliako [Strategies of creative activity: V.O. Molyako school] / Za zah. red. V. O. Moliako. K.: Osvita Ukrainy, 2008. 702 s.
11. Filonenko M.M. Psykholohiia spilkuvannia. [Psychology of communication]. K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2019. 464 s.
12. Erikson E. The problem of ego identity. In G. Pollock (Ed.), Pivotal papers on identification. Madison: International Universities Press, 1993. 230 p.
13. Laumann, E. 0. A population-based study of childhood sexual contact in China: Prevalence and long-term consequences: Original Research Article Child Abuse & Neglect. July, 2008. V. 32, Is. 7. P. 721-731.
14. Nelson, LJ. Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult Journal of Adolescent Research. 2005. No. 20. P. 242.

УДК 378.37:37.047
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-103-109

СВІТЛАНА ХЛЄСТОВА
https://orcid.org/0000-0001-7888-2427
lana231279@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медичної біології,
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
вул. Пирогова 56, м. Вінниця

УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено значення вибору майбутньої професії для здобувачів закладів вищої освіти. Представлено ретроспективний аналіз зарубіжних наукових досліджень проблеми професійної орієнтації, яка є підґрунтям у формуванні професійного самовизначення сучасних фахівців різних галузей. Охарактеризовано наукові теорії та підходи щодо вивчення професійного самовизначення в історичному, психологічному та філософському контекстах. Актуальність вивчення проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців полягає в нових вимогах суспільства щодо їхньої професійної підготовки, які виникли у зв'язку з надзвичайним станом життя в умовах повномасштабної війни.

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, студентське середовище, вибір професії, професійне самовизначення.*

SVITLANA KHLIESTOVA
Candidate of pedagogical sciences (Ph. D)
Associate professor
National Pirogov Memorial Medical University
Pirogov str., 56, Vinnytsia

GENERALIZATION AND IMPLEMENTATION OF FOREIGN EXPERIENCE IN FORMING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE SPECIALISTS

The article highlights the importance of choosing future profession for students of higher education institutions. The successful future of every young person largely depends on the correct self-determination in choosing a

profession and in the further perspective of its implementation. Therefore, an important phase during professional training in institutions of higher education is the search and creation of new approaches in supporting and assisting the first-year student in the professional self-determination. The study of the process of the emergence of the professional self-determination of an individual as a future specialist, his further scientific development and formation requires, first of all, retrospective coverage of the problem. It is the depth of theoretical research by foreign scientists that gives grounds for realizing the extreme complexity, multifacetedness and significance of studying the problem of professional self-determination for a person as a future specialist. Therefore, the purpose of the article is to conduct a retrospective analysis of scientific research of foreign scientists who dealt with the problems of professional orientation of the individual in different eras for further study of modern issues of generalization and implementation of professional self-determination of future specialists in the conditions of higher education institutions. To achieve the specified goal, theoretical research methods were used, namely: retrospective analysis of scientific research of foreign scientists of the 20th century, analysis of foreign encyclopedic sources, content analysis of normative and legal documents, which highlight aspects of the development and formation of professional self-determination of specialists in various fields in USA. Therefore, considering the depth and significance of the main principles of self-determination theory when choosing future profession, which were highlighted in the author's scientific sources by scientists of the 20th century, the interest in the scientific circles of modern scientists of Ukraine began to grow and expand.

***Key words**: students of higher education, student environment, choice of profession, professional self-determination.*

Сучасна наукова проблема та підвищена актуальність професійного самовизначення майбутніх фахівців з вищою освітою виникла тому, що різко зросла тенденція до нових професійно-кваліфікаційних вимог спеціалістів різних галузей. Пріоритетом вищої освіти стала орієнтація на інтереси здобувача відповідно до сучасних вимог суспільного та професійного розвитку.

Згідно з основними напрямами реформування системи освіти, загальною метою професійної освіти є реалізація особистісно-орієнтованого підходу у визначенні вибору професії та профільного навчання, оптимізація соціально-виховного процесу та підготовка конкурентоспроможного фахівця [4, с. 836].

Успішне майбутнє кожної молодої людини значною мірою залежить від правильного самовизначення у виборі професії та в подальшій перспективі її реалізації. Тому, важливим етапом під час професійного навчання в закладах вищої освіти є пошук та створення нових підходів у підтримці та наданні допомоги здобувачу-першокурснику у професійному самовизначенні.

Саме на етапі первинного освоєння майбутньої професії, який припадає на час навчання в закладах вищої освіти, здійснюється процес професійного самовизначення здобувача, де стрімко розвивається та формується його життєва, світоглядна позиція, відбувається освоєння індивідуалізованих способів та прийомів соціалізації, виховної та самовиховної діяльності, поведінки та спілкування в студентському середовищі тощо [3].

Однією з причин підвищенні актуалізації дослідження проблеми розвитку та формування професійного самовизначення майбутніх фахівців є обумовленість потреби суспільства в забезпечені висококваліфікованими спеціалістами різних професійних сфер, особливо в сучасних надзвичайних умовах життя, через які різко знизився рівень якості навчання в on-line режимі.

Вивчення процесу зародження професійного самовизначення особистості, як майбутнього фахівця, подальшого його наукового розвитку та становлення вимагає першочергово ретроспективного висвітлення проблеми. Саме глибина теоретичних досліджень зарубіжних учених дає підстави для усвідомлення надзвичайної складності, багатогранності та значущості вивчення проблеми професійного самовизначення для людини як майбутнього фахівця.

Проблеми професійної орієнтації особистості як невід'ємної складової розвитку професійного самовизначення першими почали вивчати вчені США та Франції ще на початку XX століття, а згодом і в Німеччині. Так, у 1903 році в м. Страсбурзі та у 1908 році в м. Бостоні почали активно працювати новостворені установи [5, с. 63].

Теоретичні та методологічні засади професійного самовизначення майбутніх фахівців знайшли глибоке висвітлення в наукових працях зарубіжних учених Е. Берна, Ш. Бюллер, В. Джеймса, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Прейєра, К. Роджерса, Д. Сьюпера, Д. Тідемана, Е. Шпрангера та багатьох інших.

У зарубіжних енциклопедичних джерелах є доступною інформація для ознайомлення нормативно-правових документів, у яких висвітлені аспекти розвитку та становлення професійного самовизначення в країнах США. Наприклад, у 1994 році були складені «Акт про можливості від школи до роботи» та «Акт про робочі можливості»; у 2006 році «Акт про покращення технічної освіти К. Паркінса»; у 2008 році «Акт про можливості вищої освіти»; у 2014 році «Акт про професійну освіту та кар'єру» [18]. Також обґрунтування різних питань щодо проблеми реформування професійного самовизначення висвітлювалися у науково-педагогічних виданнях США, таких як: «Журнал про лідерство в освіті», «Журнал про оцінювання кар'єри», «Журнал про працевлаштування» та багато інших [10; 14].

Відомі зарубіжні педагоги М. Артур, Е. Гінцберг, Дж. Голланд, Ф. Парсонс, П. Пауер, М. Савікас, Д. Халл досліджували не тільки професійну ідентичність, талант особистості в контексті проблеми вибору професії, але й конструктивні підходи професійного самовизначення саме на етапі готовності особистості до професійного вибору [2; 6; 17].

Мета статті – провести ретроспективний аналіз наукових досліджень зарубіжних учених, які займалися проблемами професійної орієнтації особистості в різні епохи для подальшого вивчення сучасних питань узагальнення та реалізації професійного самовизначення майбутніх фахівців в умовах закладів вищої освіти.

Існує багато наукових теорій проблеми формування професійного самовизначення, але переважна більшість педагогів психологів, філософів схиляються до однієї думки та вважають, що професійне самовизначення як наукове поняття зароджується на основі професійної орієнтації, тобто процесу вибору професії. Тому в наукових літературних джерелах багатьох зарубіжних вчених XX століття налічується велика кількість філософсько-просвітницьких теорій, у яких висвітлені проблеми сутності та взаємозв'язку людського життя з вибором професії.

Контент-аналіз класифікації наукових теорій вибору професії зарубіжних вчених надав нам можливість висвітлити деякі важливі факти щодо вирішення проблеми професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця.

Вагомий науковий унесок у розвиток професійної орієнтації зробив американський учений Френк Парсонс (1854-1908), якого вважають головним реформатором, основоположником та засновником теорії рис та факторів професійного вибору. Розроблену авторську модель правильного вибору професії та досягнення професійного успіху вчений рекомендує обраховувати за такою педагогічною формулою: чітке розуміння таланту, інтересу, особливих потреб + знання професійних напрямів (світу професій) та шляхів досягнення успіху в певній сфері діяльності = сумі факторів профорієнтації, яка в подальшому життєвому виборі надасть можливість правильно самовизначитися.

Успіх професійного розвитку взаємопов'язаний з правильним професійним вибором. Кожна людина, обираючи бажану професію, повинна розуміти відповідність між її вимогами, специфікою та індивідуальністю, свідомо розуміти, що за своїми індивідуальними якостями вона може обмежитися у виборі однієї або декількох професій. Тому, професійне самовизначення обмежується вибором професії без урахування зміни як змісту професій, так і особистості людини в цілому. Людина найкраще виконує роботу, коли її особистісні риси відповідають обраній сфері діяльності [7; 11; 15].

За ініціативи Ф. Парсонса, у 1908 році в Бостоні було відкрито перше бюро професійної орієнтації. Специфіка роботи установи полягала у виявленні проблеми особистості до вибору професії шляхом розроблених анкетувань та тестових завдань, а індивідуальні психологічні консультації та поради молоді щодо правильного вибору майбутньої професії стали неоціненним дороговказом для них. Після його смерті у 1909 році виходить у світ наукова праця «Вибір професії» [16].

Психологиня німецького походження, учена-філософ Шарлотта Бюлер (1893-1974), вивчаючи теорію життєвого шляху особистості, виокремила та надала перевагу психотехнічним дослідженням у виборі майбутньої професії, де ключовими стали статична освіта, якій можуть бути властиві лише діагностичні заходи. У наукових матеріалах ученої було ґрунтовно висвітлено, що професійний розвиток та його становлення – процес тривалий, який має пройти декілька стадій та етапів. В основу вивчення теорії життєвого шляху особистості були закладені методичні розробки щодо визначення професійних інтересів та установок, обґрунтовано значення ситуаційних детермінант у поєднанні з науково-дослідницькими даними економічної історії та соціологічних досліджень професійної зайнятості людства. Ш. Бюлер переконливо стверджувала, що головною рушійною силою в розвитку та формуванні потреб особистості, як майбутнього професіонала, має бути самоздійснення. У загальному розумінні термін «самоздійснення» як наукове поняття вченою трактується як підсумок життєвого шляху, коли цінності та цілі, до яких прагнула та йшла людина, свідомо чи несвідомо, отримала відповідну реалізацію [8].

Проте, змістовність самоздійснення значною мірою залежить і від здатності особистості як майбутнього фахівця ставити перед собою такі цілі, які найбільш адекватні та досяжні її внутрішньої суті. Під розумінням такої здатності і починає формуватися явище так званого «самовизначення особистості» в житті, а згодом і «професійного самовизначення» особистості як майбутнього фахівця. Тому процес професійного самовизначення тісно пов'язаний з інтелектуальним розвитком особистості. Саме від рівня інтелекту особистості залежить значущість та глибина усвідомлення людиною власного потенціалу [8]. У зв'язку з певними життєвими обставинами Ш. Бюлер в 1945 році переїхала до Америки (Лос-Анжелес), де отримала громадянство та продовжувала працювати в тому ж науковому напрямку. Згодом вона відкрила власну психотерапевтичну практику, прагнучи прикласти свої ідеї до нової для неї соціальної сфери.

Визначним у житті Ш. Бюлер став період наукової творчості та поглибленого вивчення саме проблем основних професійних тенденцій особистості, який припав на 60-ті роки ХХ століття. У 1964 році Ш. Бюлер зі своїми колегами-однодумцями А. Маслоу, К. Роджерсом та В. Франклом узяла участь у конференції. Змістовна доповідь про актуальність та подальший розвиток гуманістичної психології сприяла новому науковому поштовху особистісного зростання та самоактуалізації майбутніх фахівців. Ставши першим президентом Асоціації гуманістичної психології у 1965 році, видатна вчена відчула комфортне наукове середовище та починає активно публікувати роботи, які присвячені саме розробкам по удосконаленню життєвого та професійного самовизначення. У 1968 році Ш. Бюлер у співавторстві публікує наукову роботу «Життєвий шлях людини» та згодом у 1972 році у співавторстві «Введення в гуманістичну психологію».

Американський психолог Дональд Сьюпер (1910-1994) уважає, що вибір професії повинен проходити з урахуванням своїх інтересів, здібностей, інтелектуальних особливостей, особистісних рис, цінностей та якостей, ставлення до майбутньої професії та власних потреб. У теорії зарубіжного вченого зазначено, що період вибору професії та професійного самовизначення відбувається на стадії «професійної зрілості», яка є головною з усіх описаних стадій наукової теорії та характеризується віковою періодизацією за біологічними ознаками. Першим вважають період «пробудження», який проявляється до 14 років – тобто середнє дитинство; другий – період «дослідження», який триває з 15 до 25 років – юнацький вік; наступний період «консолідації» починає активізуватися з раннього дорослого віку, тобто з 25 років та закінчується приблизно в 44 роки; у період середнього дорослого віку, який триває з 45 до 55 років, існує поняття «збереження». Заключний період або період «спаду» починає тривати з 60 років, такий вік уважають похилим віком.

Таким чином, кожна з перерахованих стадій відіграє вагому роль в орієнтації індивіда на свої реальні професійні можливості, дає можливість спробувати свої сили в різних ролях, з чого і починається розвиток та формування професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця будь якої професії [19].

Неоціненною працею вченого під час так званої «Великої депресії» професійної орієнтації населення у 30-х роках ХХ століття стала психологічна робота з безробітною молоддю та людьми середнього віку, які через певні причини стали заручниками проблеми державного рівня. Тривалий час учений працював над вивченням проблеми прийняття та ухвалення професійно важливих рішень фахівців, яке вважалося ключовим та основним науковим дослідженням. Головним та найважливішим поняттям у науковій теорії професійного розвитку Д. Сьюпера виступає «Я», як особистісна інстанція, яка приймає остаточне рішення у виборі професії [19].

У теорії компромісу з реальністю, яку розробив видатний американський філософ Елі Гінцберг (1911-2002), трактується, що вибір професії – це не миттєвий, а тривалий процес, який охоплює низку проміжних рішень, які згодом стають остаточними. У подальшому, уже усвідомленому виборі професії, кожне проміжне рішення має свою вагомість, так як воно обмежує свободу вибору. Учений також приділив належну увагу віку особистості, так як точні вікові межі періодів професійного самовизначення важко встановити, бо паралельно з цим процесом відбуваються значні індивідуальні варіації, а саме: «…одні молоді люди набувають зрілості у виборі професії ще до закінчення школи, до інших приходить зрілість вибору професії лише в 30 років, але і залишається певна кількість людей у суспільстві, які продовжують змінювати професії впродовж усього свого життя».

Вагомий науковий унесок видатного американського філософа в дослідженнях проблем професійного розвитку та професійного визначення представлений у багатьох публікаціях у період з 1934 по 1966 роки ХХ століття. Особливої уваги заслуговує 3-х томний збірник за редакцією Е. Гінцберга «Діти нації», який був виданий у 1960 році видавництвом Columbia University Press після проведення Конференції, присвяченої проблемам навчання дітей та вибору професії молоді Білого дому.

У змісті теорії Е. Гінцберга обґрунтовано поняття так званої сукупності *«проміжних рішень»,* які згодом дають можливість самовизначитися та прийняти остаточне рішення щодо вибору майбутньої професії. Такий процес класифікується за наступними стадіями: перша стадія – «фантазія», яка не обмежується ніякими поняттями про професійне самовизначення. Вона триває приблизно до 11-ти річного віку особистості; друга стадія – «гіпотетична» або стадія «сумнівності». Вона триває з 11 до 17 років та налічує декілька періодів: період «цікавості», який триває від 11 до 12 років; період «здатності» триває від 12 до 14 років; період «оцінки» бажаної майбутньої професії, який триває від 15 до 16 років та «перехідний» період, який завершується в 17-ти річному віці; третя стадія – «реалістична». Тривалість її від 17-18 до 25 років. Вона починається з періоду «досліджень» – 17–18 років. Наступний період вчений назвав *«кристалізацією»,* який притаманний 19-21 річному віку, так як саме в цьому віці з'являється визначеність (упевненість) та вдосконаленість обізнаності в більш вузьких професійних сферах. Завершальним на цій стадії є період *«спеціалізації»,* який може тривати від 21 до 25-ти річного віку особистості.

У теорії професійного розвитку обґрунтовано поняття тимчасових явищ при виборі професії, основним змістом яких є усвідомлення молодою людиною короткочасної перспективи з тим, щоб уміти відмовитися від негайного задоволення потреб, якщо при цьому їй буде важче досягти кінцевої професійної мети. Вона повинна уміти перенести майбутнє в психологічне сьогодення [12].

Отже, на думку вченого, наукові дослідження дають можливість стверджувати, що існують певні індивідуальні обтяження та варіації у встановленні точності вікових меж періодизації щодо професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця. Тому Е. Гінцберг у своїй теорії переконливо стверджує, що вибір професії та кар'єрний ріст не завжди закінчуються з вибором першої професії. Багато людей змінюють рід своєї професійної діяльності протягом усього життя працездатного віку.

Варто відзначити наукові досягнення у вивченні професійних орієнтації та вибору професії американського психолога Дж. Голланда (1929-2015). Саме розроблена ним типологічна теорія збагатила науковою інформацією сучасний світ в усвідомленні вибору професії. Він досліджував проблеми різних сфер праці, а згодом ці наукові дослідження стали основною базою для галузі професійних орієнтацій людства. У теорії вченого-психолога представлений опис визначених типів для професійного самовизначення, які формувались в особистості в певні вікові періоди за різними життєвими обставинами. Свідомий вибір майбутньої професії значною мірою залежить від визначення самою особистістю власного типу, до якого він найбільше належить та взаємозв'язок певного типу з відповідною професійною сферою. Учений трактує: «…якби люди були обізнані про свої типи особистості, а саме – соціальні, художні, дослідницькі, технічні, промислові, підприємницькі, то вони б були щасливішими за працівників».

Теоретичні знання характеристики типів допоможуть індивіду зробити правильний вибір професії, розкрити свої професійні здібності, відчути особисте задоволення, досягти кар'єрного успіху та професійного ідеалу. Класифікацію та характеристику типів представлено за наступною послідовністю.

Соціальному типу індивіда притаманні вміння тісно контактувати з навколишнім соціальним середовищем, вони комунікабельні, доброзичливі, мають бажання виховувати та повчати інших, консультувати. Зазвичай такі люди активні, дуже емоційні, гуманні, можуть вільно спілкуватися з оточуючими різних вікових категорій та комфортно почуватися в соціумі. Робота з людьми завжди вимагає наявності вмінь виявляти позитивну та негативну поведінку та попередити будь яку конфліктну ситуацію. Такому типу найбільше властиві професії адвоката, лікаря, психолога, соціального працівника.

Інтелектуальному типу притаманна розумова праця наукового та пошуково-дослідницького характеру. Добре розвинута логіка, абстрактне мислення, допитливість, критичність, розсудливість, своєрідність, незалежність та прискіпливість. Для такого типу неважливі міжособистісні стосунки. Вдало обраними професіями цього типу вважають біологів, геологів, математиків, фізиків, хіміків. Більшість із них видатні науковці.

Реалістичний тип характеризується емоційною стабільністю, замкнутістю та нетовариськістю, проте індивід володіє психомоторними навичками та спритністю. Характерними рисами цього типу особистості є впертість, наполегливість, конкретність, стабільність та чесність. Характерним професійним середовищем є сфера виробництва, де має бути присутня рухливість та фізична сила, проте вміння спілкуватися не головне, так як прийом та передача інформації – мінімальна. Такому типу властиві професії водія, інженера, електрика, машиніста, механіка, а також професії сільськогосподарської сфери (агроном, зоотехнік, технолог).

Конвенційний тип не може дати можливості стати хорошим керівником, так як цьому типу притаманні слабкі, або взагалі, відсутні організаторські здібності. Такому типу притаманні: заощадливість, прискіпливість, уважність, охайність, стриманість, старанність. Добре розвинуті математичні здібності. Успішно та якісно виконують роботу з документами, які містять цифри, математичні розрахунки, банківські дані, оскільки така робота вимагає точності та ретельності. Тому зазвичай обирають професію бухгалтера, економіста, банкіра, ревізора, фінансиста, податкового інспектора, оператора ІТ-технологій.

Представникам *артистичного* типу характерні відкритість, гнучкість, емоційність, інтуїтивність, імпульсивність, незалежність, креативність, оригінальність, творчість, добре розвинута уява. Не є прихильниками діяльності, яка вимагає фізичних навантажень, а навпаки, віддаються роботі творчої та художньої самодіяльності. Прагнення реалізувати себе в культурно-просвітницькій роботі. Мають добре розвинуті спеціальні здібності до малювання, співів, хореографії, живопису, вміння грати на різних музичних інструментах. Креативні здібності переважають над математичними. Обирають професії актора, співака, дизайнера, музиканта, диригента, скульптора, художника.

Підприємницькому типу характерна широка сфера діяльності. Амбіційність, енергійність, імпульсивність, комунікативність, корисливість, наполегливість, оптимістичність та самовпевненість допомагають таким людям досягати успіху в бізнесі, спорті та управлінні. Прагнуть

до керівних владних посад високого рівня. Інколи таке прагнення не співпадає з розумовими можливостями. Розумова праця, яка вимагає інтелектуальних зусиль, концентрації уваги та посидючості їм не під силу, так як вони надають перевагу комерційним якостям. Для таких людей доречні професії адміністратора, брокера, директора, журналіста, завідувача, менеджера, підприємця.

Запропоновані типи Дж. Голланда дають молодим людям можливість визначити «особистісний код» та співвіднести його з вимогами професійного середовища, яке оточує людину [13].

Запропонована чотиритипна класифікація теорій професійного вибору американськими вченими Дж. Костером та Д. Сонефелдом представлена в багатьох наукових джерелах також заслуговує на увагу сучасної науки. До *першого типу* вчені відносять соціологічні професійні теорії, які характеризуються соціальними детермінантами вибору професії майбутнього фахівця. *Другий тип* узагальнює психоаналітичні професійні теорії. Вони вивчають уплив психофізіологічних властивостей індивіда на вибір майбутньої професії. *Третій тип* – це комбіновані психолого-соціологічні теорії, метою вивчення яких є виявити особистісні якості, риси індивіда та дослідити етапи професійного розвитку у його виборі майбутній професії. До теорій *четвертого типу* відносяться психологічні, так як вони паралельно розглядають вибір професії у контексті самовизначення особистості та досліджують взаємозв'язок між особистісним та професійним розвитком майбутнього фахівця [1].

Загальне тлумачення поняття «самовизначення» є вагомим науковим здобутком вчених-дослідників 70-х – 80-х років XX століття Е. Деці та Р. Райана, які сприяли подальшому його науковому сприйняттю та розвитку. Завдяки основним принципам теорії самовизначення, які були описані в авторських наукових джерелах вченими у 1985 році, почав зростати та розширюватися інтерес у наукових колах сучасних науковців України.

Головним твердженням теорії самовизначення є те, що людям притаманні такі базові універсальні потреби, як: автономія, яка проявляється відчуттям контролю та волі; компетентність, яка проявляється здатністю у виконанні завдань та діяльності; на останнє місце вчені відносять зв'язок, тобто відчуття причетності до інших. Люди, які отримують задоволення від цих потреб, відчувають розвинену самосвідомість та досягають кращого психологічного благополуччя в повсякденному житті та професійній діяльності [9].

Професійне самовизначення як наукове поняття почало існувати набагато пізніше, ніж поняття «самовизначення». За визначенням сучасних американських психологів Едуарда Л. Деці та Річарда М. Райана, які успішно реалізували себе в практичній соціології, психіатрії та освіті, термін «самовизначення» – це якість людського функціонування, яка передбачає досвід вибору, це здатність вибирати та мати цей вибір, а також бути визначальним фактором власних дій.

Висновки. Отже, вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду щодо розвитку та становлення різних наукових підходів професійної орієнтації та професійного вибору відкриває перед нами нові можливості для подальшого наукового дослідження, удосконалення та імплементації теоретико-методологічних засад професійного самовизначення здобувачів закладів вищої освіти України в сучасних умовах.

Література

1. Загребнюк Ю. В. Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 146–151.
2. Закатнов Д. О. Технологія підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : [монографія]. Київ : Педагогічна думка. 2012. 160 с.
3. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. №2. С. 162–167.
4. Лівшун О. В., Болотникова Т. Г., Токуєва Н. В., Опольська М. В., Хлєстова С. С. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Вісник науки і освіти*. №11(17). 2023. С. 835–846. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-833-846
5. Хлєстова С. С. Сучасні підходи до трактування поняття «професійне самовизначення». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №83. С. 62–65. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.10
6. Arthur M., Hall D., Lawrence B. (1989). Handbook of career theory. Los Angeles : Cambridge University Press. 549 p.
7. Brown D. & Associates (Eds.). (2002). Career choice and development (4th ed). San. Francisco: JosseyBass. 560 p.
8. Buller Ch. (1972). Psychologie im Leben unserer Zeit. 2 aufl. München : Droemer. 463 p.
9. Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. Computers in Human Behavior. 26(4). 741–752 https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011
10. Cornbleth C. (1995). Controlling Curriculum Knowledge: multicultural politics and policymaking. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 27. № 2. 165–185.
11. Freedheim D.K, Weiner I.B. (2003). Handbook of psychology, Vol. 1: History of psychology. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc. 606 p.

12. Ginzberg, E. (1976). Manpower Connection - Education & Work: Education and Work Hardcover -1 July. 288 p.
13. Holland J. L. (1994). Self-Directed Search : Occupational Finder. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc. 42 p.
14. Maduakolam I. (2000). Career Development Theories and their Implications for High School Career Guidance and Counseling. *The High School Journal*. Vol. 83. № 2. 28–40.
15. Multon K.D. (2000). Career Development. Encyclopedia of Psychology (ed. by A.E. Kazdin) : New York : Oxford University Press. Vol. 3. 25–29.
16. Parsons F. (1909). Choosing a vocation. London: Houghton Mifflin. 165 p. URL: https://archive.org/stream/choosingvocation00parsuoft?ref=ol#page/n8/mode/2up (Last accessed: 05.06.2023).
17. Savickas M. (2006). Career Construction Theory // Encyclopedia of Career Development edited by J. Greenhaus, G. Callahan. Thousand Oaks, CA : Sage. Vol. 1. 84–88.
18. School-To-Work Opportunities. Act Of 1994 : Public Law 103–239, 108 Stat 568, May 4, 1994 [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.fessler.com/SBE/act.htm (Last accessed: 05.06.2023).
19. Super D. E. (1962). Appraising Vocational Fitness by Means Of Psychological Tests. N. Y. 688 p.

References

1. Zahrebniuk Yu. V. Profesiine samovyznachennia osobystosti yak sotsialno-pedahohichna problema [Professional self-determination of the individual as a socio-pedagogical problem]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. 2013. Ch. 2. 146–151. [in Ukrainian].
2. Zakatnov D. O. Tekhnolohiia pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia [Technology of preparing students for professional self-determination] : [monohrafiia]. – Kyiv : Pedahohichna dumka. 2012. 160 s. [in Ukrainian].
3. Koval K. O. Rozvytok «soft skills» u studentiv – odyn z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of «soft skills» for students is one of important factors of employment]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. 2015. №2. 162–167. [in Ukrainian].
4. Livshun O.V., Bolotnykova T. H., Tokuieva N. V., Opolska M. V., Khliestova S. S. Filosofiia osvity: problemy samovyznachennia [Philosophy of education: the problem of self-determination]. Visnyk nauky i osvity. №11(17). 2023. S. 835–846. [in Ukrainian].
5. Khliestova S. S. Suchasni pidkhody do traktuvannia poniattia «profesiine samovyznachennia» [Modern approaches to the interpretation of the concept of «professional self-determination»]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2022. №83. S. 62–65. [in Ukrainian].
6. Arthur M., Hall D., Lawrence B. (1989). Handbook of career theory. Los Angeles : Cambridge University Press. 549 p.
7. Brown D. & Associates (Eds.). (2002). Career choice and development (4th ed). San. Francisco: JosseyBass. 560 p.
8. Buller Ch. (1972). Psychologie im Leben unserer Zeit. 2 aufl. München : Droemer. 463 p.
9. Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. Computers in Human Behavior. 26(4). 741–752 https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011
10. Cornbleth C. (1995). Controlling Curriculum Knowledge: multicultural politics and policymaking. Journal of Curriculum Studies. Vol. 27. № 2. 165–185.
11. Freedheim D.K, Weiner I.B. (2003). Handbook of psychology, Vol. 1: History of psychology. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc. 606 p.
12. Ginzberg, E. (1976). Manpower Connection - Education & Work: Education and Work Hardcover -1 July. 288 p.
13. Holland J. L. (1994). Self-Directed Search : Occupational Finder. – Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc. 42 p.
14. Maduakolam I. (2000). Career Development Theories and their Implications for High School Career Guidance and Counseling. The High School Journal. Vol. 83. № 2. 28–40.
15. Multon K.D. (2000). Career Development. Encyclopedia of Psychology (ed. by A.E. Kazdin) : New York : Oxford University Press. Vol. 3. 25–29.
16. Parsons F. (1909). Choosing a vocation. London: Houghton Mifflin. 165 p. URL: https://archive.org/stream/choosingvocation00parsuoft?ref=ol#page/n8/mode/2up (Last accessed: 05.06.2023).
17. Savickas M. (2006). Career Construction Theory. Encyclopedia of Career Development edited by J. Greenhaus, G. Callahan. Thousand Oaks, CA : Sage. Vol. 1. 84–88.
18. School-To-Work Opportunities. Act Of 1994 : Public Law 103–239, 108 Stat 568, May 4, 1994 [Electronic Resource]. Mode of access : http://www.fessler.com/SBE/act.htm (Last accessed: 05.06.2023).
19. Super D. E. (1962). Appraising Vocational Fitness by Means Of Psychological Tests. N. Y. 688 p.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 77 • 2024 р.

Підписано до друку 15.05.2024 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 13,2
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69–67–69, 603–000.