

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Приватна установа «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

СУЧАСНА ОСВІТА:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА

МАТЕРІАЛИ
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)

25 квітня 2023 року
4 іяра 5783 року

Дніпро
Акцент ПП
2023

УДК 378.01(477)(062.552)
С 91

Редакційна колегія

Стамблер М. Ц. – Голова наглядової ради Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», Голова Федерації єврейських громад України, рабин (голова редакційної колегії);
Аронова Р. С. – ректорка Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», кандидатка педагогічних наук (співголова редакційної колегії).

Члени редколегії:

Сапожников С. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Теплицька А. О. – кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Величко В. В. – викладач психології в Приватній установі «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана».

С 91 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика. VI Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) (25 квітня 2023 року / 4 іярна 5783 року). Дніпро. 2023.

ISBN 978-966-921-347-1

У збірнику подано тези доповідей учасників VI Всеукраїнської науково-практичної конференції(з міжнародною участю) «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика». Висвітлено філософські,технологічні, психологічні аспекти організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти фахової передвищої та вищої освіти; технологію підготовки майбутніх вчителів та правників; педагогічні вимоги до організації інклюзивної освіти.

Матеріали видання зацікавлять наукових, науково-педагогічних працівників вітчизняних і закордонних закладів освіти, аспірантів і докторантів, здобувачів освіти, а також інших представників соціально-гуманітарної сфери.

УДК 378.01(477)(062.552)

ISBN 978-966-921-347-1

© Колектив авторів, 2023
© Приватна установа «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», 2023

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. Філософія освіти	5
<i>Філатова Г. В. Розробляємо положення про академічну доброчесність ЗЗСО: практичний аспект.....</i>	5
СЕКЦІЯ 2. Освітній процес в умовах дистанційного навчання	12
<i>Каменєва П. В. Застосування цифрових технологій викладачами закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....</i>	12
<i>Нюкало О. В., Харіна О. І. Розвиток аналітичних навичок учнів у процесі дослідження кольорової палітри художнього твору: з досвіду роботи.....</i>	15
<i>Юзик О. П. Цифрові технології навчання у вищій освіті України в умовах сьогодення.....</i>	18
<i>Хомич П. О. Технології дистанційного навчання історії в школі.....</i>	21
СЕКЦІЯ 3. Інклюзивна освіта:реалії сьогодення	25
<i>Бондаренко А. Ю. Організаційно-педагогічні умови побудови співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами.....</i>	25
<i>Тарапака Н. В. Інклюзія в закладі дошкільної освіти.....</i>	29
<i>Шевченко С. М. Інклюзивна освіта в Україні היגוה כלול באקראינה.....</i>	34
СЕКЦІЯ 4. Сучасні підходи до формування змісту, впровадження підходів та технологій навчання	39
<i>Стрельников В. Ю. Шляхи підготовки викладачів закладів фахової передвищої освіти до застосування сучасних технологій навчання.....</i>	39
<i>Лебедик Л. В. Підготовка майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи.....</i>	47
<i>Сапожников С. В., Теплицька А. О. Педагогічні технології професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....</i>	54
<i>Горбаньова В. О. Використання нових технологій навчання в епоху цифровізації.....</i>	56
<i>Корольова Л. В. Модернізація вітчизняної системи професійної підготовки викладачів іноземних мов з урахуванням позитивного досвіду Румунії.....</i>	58
<i>Базилевська О. О., Ковальова Я. В. Формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі позакласної роботи.....</i>	62
<i>Smulson M. L., Meshcheriakov D. S. Virtual educational space as an integral digital technology.....</i>	65
<i>Смірнов А. Г. Правоосвітня діяльність юридичної клініки.....</i>	68
<i>Смірнов А. Г., Рябовол Л. Т. Юридична клінічна освіта: поняття, завдання, методика....</i>	71
<i>Рябовол Л. Т. Оновлена навчальна програма з «основ правознавства» (9 клас): аналіз мети і змісту.....</i>	74
<i>Громко Т. В. Електронні словники як ікт у формуванні мовної професійної компетентності здобувачів освіти.....</i>	80
<i>Панасюк Ю. В. Використання різних типів запитань за таксономією Б. Блума на заняттях з англійської мови.....</i>	84
<i>Величко В. В. Використання інструментів самоаналізу для покращення індивідуального</i>	86

4 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

<i>стилю роботи вчителя.....</i>	
СЕКЦІЯ 5. Психологічний супровід освітнього процесу	88
<i>Черняк М. І. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в закордонних ЗВО.....</i>	88
<i>Яворський А. Е. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії підлітків з батьками.....</i>	94
<i>Артеменко М. С. Вплив фізичної активності на психоемоційний стан людини.....</i>	97
<i>Сосєдка Г. О. Формування позитивного мислення особистості під впливом темпераменту.....</i>	101
<i>Учасники конференції.....</i>	105

Секція I.

ФІЛОСОФІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Г. В. Філатова

**РОЗРОБЛЯЄМО ПОЛОЖЕННЯ ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЗЗСО:
ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

X Забезпечення якісного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасної науково-освітньої спільноти та одним із найбільш важливих і невідкладних завдань сьогодення.

Закони України «Про освіту» і «Про повну загальну середню освіту» передбачають створення у кожному навчальному закладі системи внутрішнього забезпечення якості освіти, а однією з ключових складових цієї системи Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти [5] визначають систему та механізми забезпечення академічної доброчесності. Подібну думку висловлюють і автори «Абетки для директора»: «Для того, щоб забезпечити якість освіти та освітньої діяльності у школі, необхідно системно впливати на всі їхні компоненти і чинники, тобто розбудувати внутрішню систему забезпечення якості освіти, яка має ґрунтуватися на засадах академічної доброчесності» [1, Вступ*, с. 8].

Безумовно, академічна доброчесність має значний вплив на якість освіти, адже вона заснована на фундаментальних цінностях, які зумовлюють стиль поведінки всіх учасників освітнього процесу. За умови свідомого прийняття цих цінностей та загалом принципів академічної доброчесності, послідовного дотримання їх у власній діяльності всі учасники освітнього процесу стають більш відкритими до нових цінностей, принципів та суспільних стандартів, а отже, в кінцевому результаті, забезпечують вдосконалення якості освіти.

Автори «Абетки для директора» у своєму посібнику наводять різні моделі якісної школи. Ці моделі керівники закладів освіти можуть використовувати для визначення стану й рівня функціонування системи освітнього процесу та визначення напрямів поліпшення якості в підпорядкованих їм закладах, тобто певною мірою вони слугують тим орієнтиром, на який повинні орієнтуватися заклади освіти у власній освітній діяльності. Дві з цих моделей безпосередньо пов'язані із академічною доброчесністю: за вимогами 3.4 «Організація педагогічної діяльності та навчання учнів на засадах академічної доброчесності» та 4.5 «Формування та забезпечення реалізації політики академічної доброчесності» [1, Розділ 3. Напрямок 3, с. 40; Розділ 3. Напрямок 4, с. 69].

Водночас аналіз інформаційного простору, зокрема даних вільної доступної пошукової системи Google Scholar, з питань академічної доброчесності засвідчив, що, попри наявність значної кількості наукових публікацій різного характеру, пов'язаних з розбудовою та формуванням політики академічної доброчесності в закладах вищої освіти, публікацій вказаної тематики, адресованих педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, майже немає. Тому керівники закладів загальної середньої освіти часто стикаються із проблемою розроблення системи, механізмів та процедур забезпечення академічної доброчесності в підконтрольному їм закладі освіти. Часто вони не готові до створення відповідної системи саме через незнання чи нерозуміння особливостей реалізації політики академічної доброчесності в закладі та просто дублюють Положення про академічну

6 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

доброчесність іншого закладу освіти, що, безумовно, значно знижує якість цих процесів у закладі. У зв'язку з цим актуальність нашої статті, яка аналізує практичний аспект розроблення Положення про академічну доброчесність закладу освіти, стає очевидною.

Мета нашого дослідження – проаналізувати основні джерела з питань академічної доброчесності в контексті розроблення Положення про академічну доброчесність закладу загальної середньої освіти, описати особливості його структури та етапи розроблення.

Як зазначає І. Шемелинець, «для ефективного впровадження та забезпечення політики академічної доброчесності одним із важливих і необхідних кроків є нормативне закріплення її основних складових у внутрішніх актах закладів освіти з урахуванням специфіки та особливостей конкретного закладу. Це дає змогу систематизувати положення про академічну доброчесність (часто розрізнені й закріплені в інших нормативно-правових актах) і сприяти їй повноцінному сприйняттю і розумінню всіма учасниками освітнього процесу» [2, с. 23].

Проте на сьогодні питання щодо того, яка форма документа про академічну доброчесність є найбільш прийнятною, не має однозначної відповіді. Законодавчо, відповідно до статті 41 Закону України «Про освіту» [7], система та механізми забезпечення академічної доброчесності можуть бути складовими системи забезпечення якості в закладах освіти (внутрішньої системи забезпечення якості освіти), а отже, й описуватися можуть у Положенні про ВСЗЯО закладу освіти, детальні вимоги до змісту та її структури якого окреслено у Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти [5].

Водночас у «Абетці для директора» як альтернатива цьому пропонується розроблення окремого Положення про академічну доброчесність [1, Розділ 3. Напряв 4, с. 64].

Однак, яку б форму документа про академічну доброчесність не обрав заклад освіти, він все одно має в ньому детально описати систему, механізми та процедури забезпечення академічної доброчесності в закладі, тому використовувати зазначену в цій статті інформацію можуть і керівники, які вирішили закріпити норми академічної доброчесності у Положенні про ВСЗЯО.

Можемо виділити три основні етапи розроблення Положення про академічну доброчесність: ознайомлення із нормативною базою, безпосереднє розроблення та широке обговорення та оприлюднення розробленого документа.

Ознайомлення із нормативною базою.

І. Шемелинець зазначає, що при підготовці політики академічної доброчесності в закладі освіти необхідно провести моніторинг законодавства щодо того, які норми академічної доброчесності необхідно передбачити у внутрішніх документах закладу освіти, які потребують деталізації, а які норми можна не дублювати [2, с. 27]. Дійсно, будь-який локальний документ повинен мати законодавче підґрунтя, тому зупинимося більш детально на описі існуючих нормативно-правових документів, які регулюють питання академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти.

На сьогодні питання формування та реалізації політики академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти менш розроблене та врегульоване різними нормативно-правовими документами, ніж для закладів вищої освіти. Зокрема, вказаними питаннями у вищій школі опікується Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. На сайті органу розміщені Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності [10], а також Рекомендації для експертів із розгляду внутрішньої політики і процедур забезпечення академічної доброчесності та зовнішньої оцінки їх якості [9], в яких майже на 4 сторінках описуються нормативна база та рекомендаційні документи щодо забезпечення академічної доброчесності у вишах [9, с. 4 – 7]. Серед них – закони «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і

науково-технічну діяльність»; рекомендації МОН щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо), рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності, аналітична записка МОН України «До питання уникнення проблем і помилок у практиках забезпечення академічної доброчесності» тощо. Що стосується середньої освіти, то нормативною базою для таких закладів є лише окремі статті Законів України «Про освіту» [7], «Про повну загальну середню освіту» [8] та «Про авторське право та суміжні права» [4], а також деякі положення Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти [5]. А поодинокі рекомендації щодо формування академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти розроблені не на рівні держави, а у межах проекту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» – Academic IQ, що впроваджується Американськими Радами з міжнародної освіти за підтримки Посольства США в Україні, у партнерстві з Аналітичним центром «ОсвітАналітика» Київського університету імені Бориса Грінченка. Саме за підтримки цього проекту було видано Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності [2].

Також не можемо обійти увагою створені учасницями Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP) Наталією та Іриною Шліхто методичні вказівки для вчителів «Виховуємо академічну доброчесність в школі» [11]. Цей посібник покликаний запропонувати підходи для виховання академічної доброчесності у школі, надає деякі практичні інструменти та ідеї для роботи з учнями 1-4, 5-8 та 8-11 класів та ліг в основу створення онлайн курсу «Академічна доброчесність для вчителів», розробленого спільно з Платформою онлайн освіти EdEra. Сам же проєкт є ініціативою, спрямованою на системні зміни в українській вищій освіті: підвищення якості, створення умов для реалізації найбільш обдарованих студентів, покращення іміджу українських університетів.

Безпосереднє розроблення

Як зазначає І.Шемелинець, до процедури розроблення внутрішнього документа про академічну доброчесність варто залучити «усіх учасників освітнього процесу, яких стосуються питання академічної доброчесності, – керівництво, педагогічних працівників, учнів, органи учнівського самоврядування, органи батьківського самоврядування» [2, с. 27]. На думку науковця (і ми з нею погоджуємося), «це надзвичайно важливо, бо дає змогу учасникам освітнього процесу відчувати себе частиною загальної політики забезпечення якості в закладі освіти. У свою чергу, це підвищує шанси на ефективну дію внутрішніх документів та дотримання принципів академічної доброчесності, що і є основною метою створення такого документа» [2, с. 27]. На цю ж вимогу вказують і автори посібника «Абетка для директора» [1, Розділ 3. Напрямок 4, с. 65].

Важливо під час безпосереднього розроблення Положення дотримуватися вимог до його структури.

Автори посібника «Абетка для директора» пропонують таку структуру внутрішнього положення закладу про академічну доброчесність:

- правові та етичні принципи академічної доброчесності в закладі освіти;
- перелік можливих порушень академічної доброчесності та види академічної відповідальності;
- інформаційні заходи з формування академічної доброчесності та попередження фактів її порушення;
- порядок реагування закладу освіти на можливі факти порушення академічної доброчесності та можливі види відповідальності за ці порушення;
- порядок оскарження рішень про притягнення до академічної відповідальності [1,

8 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Розділ 3. Напрямок 4, с. 65].

І. Шемелинець виокремлює такі елементи положення про академічну доброчесність:

- а) особливості побудови системи академічної доброчесності в закладі освіти;
- б) заходи із запобігання фактам порушення академічної доброчесності;
- в) механізм виявлення і встановлення фактів порушення академічної доброчесності;
- г) порядок реагування на факти порушення академічної доброчесності;
- д) порядок оскарження рішень про притягнення до академічної відповідальності [2, с. 29 – 30].

Як бачимо, обидва джерела описують приблизно однакову побудову Положення.

Зупинімося більш детально на зазначених структурних елементах та проаналізуємо їх. Будемо керуватися структурою, описаною І.Шемелинцем.

Особливості побудови системи академічної доброчесності в закладі освіти. Як зазначає І. Шемелинець, у цій частині може закріплюватися загальний опис засад і принципів академічної доброчесності, з дотриманням яких працює заклад освіти [2, с. 29]. Тут можна вказати мету розроблення Положення про академічну доброчесність, нормативні акти, з урахуванням яких воно розроблене, визначити поняття академічної доброчесності та описати принципи, на основі яких забезпечується академічна доброчесність в закладі освіти. Тут у нагоді стануть Закон України «Про освіту» (стаття 42, п.1), а також Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності [2, с. 11] і Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти [3, с. 8 – 9]. Окрім цього, в цій частині варто зацентрувати увагу на тому, що політика академічної доброчесності у закладі реалізується наскрізно за чотирима напрямками освітньої діяльності, та описати заходи за кожним напрямком. Ця інформація міститься, зокрема, у [2, с. 16]. Важливим буде також зазначити, що саме передбачає дотримання академічної доброчесності педагогічними працівниками та здобувачами освіти. Ця інформація міститься у пунктах 2,3 статті 42 Закону України «Про освіту».

Заходи із запобігання фактам порушення академічної доброчесності. На нашу думку, цей розділ Положення доцільно розпочати із опису основних порушень академічної доброчесності, поданих у статті 4 Закону України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також докладно описаних у методичних рекомендаціях [2, с. 17 – 20; 3, с. 12]. Після цього варто детально описати заходи, спрямовані на реалізацію політики академічної доброчесності в закладі освіти. Як слушно зазначає І. Шемелинець, «такі заходи слід максимально описати, оскільки важливіше запобігти порушенням, ніж потім виявляти їх та притягувати осіб до академічної відповідальності» [2, с. 29].

Оскільки «обов'язок керівництва закладу освіти – постійно контролювати дотримання норм академічної доброчесності та вживати необхідних заходів, щоб протидіяти фактам можливих її порушень» [1, Розділ 3.. Напрямок 4, с. 63], першочергово у Положенні мають зазначатися заходи, які здійснюватиме саме керівництво задля формування та забезпечення політики академічної доброчесності у закладі. А вже після цього варто описати вимоги до цілеспрямованої роботи інших учасників освітнього процесу. На нашу думку, найбільш ефективним для профілактики порушень буде виокремлення у Положенні пунктів, які стосуватимуться окремо кожного учасника освітнього процесу: педагогічних працівників, здобувачів освіти та батьків (або осіб, які їх замінюють). Опис заходів, які можна внести до цього розділу, можна знайти у [2, с. 31 – 86], [1, Розділ 3. Напрямок 3, с. 36 – 39, Розділ 3. Напрямок 4, с. 61 – 63]. Водночас варто пам'ятати, що перелік конкретних заходів задля запобігання порушень академічної доброчесності варто обирати, спираючись на особливості освітнього процесу в конкретному закладі, специфіку самого закладу, його внутрішню систему забезпечення якості освіти, потреби та умови функціонування [2, с. 28]. Також до

цього розділу за потреби можна включити окремі положення Закону України «Про авторське право та суміжні права» [4], Додатку 7 до наказу МОН «Про затвердження Правил проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України» № 147 від 08.02.2021 р. [6] та ін., а також використати Декларацію про академічну доброчесність (Додаток 3 до наказу МОН «Про затвердження Правил проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України» № 147 від 08.02.2021 р. [6].

Механізм виявлення і встановлення фактів порушення академічної доброчесності. У цьому розділі описується, «яким чином можуть виявлятися порушення академічної доброчесності, статус окремих колегіальних органів, зокрема комісії з питань академічної доброчесності, механізм її функціонування» [2, с. 29]. На нашу думку, тут варто детально зупинитися на таких аспектах:

- завдання комісії з питань академічної доброчесності (далі - комісія);
- склад комісії, його затвердження та термін повноважень;
- визначення осіб, які не можуть входити до складу комісії;
- умови обрання голови, його заступника та секретаря комісії;
- особливості прийняття рішень комісією, їх правомірність та документальне оформлення;
- механізм подання заяви про випадок порушення академічної доброчесності;
- процедура розгляду питання про порушення академічної доброчесності;
- прийняття рішення за заявою.

Вважаємо, що усі перераховані питання мають бути якомога детальніше регламентовані у Положенні, для того щоб, по-перше, «кожен учасник освітнього процесу був обізнаний із таким механізмом, знав, куди і як звернутися у випадку вчинення порушення академічної доброчесності» [2, с. 29], а по-друге, в подальшому уникнути підстав для визнання рішення комісії неправомірним у випадку його оскарження.

Порядок реагування на факти порушення академічної доброчесності. У цій частині описуються види академічної відповідальності за порушення академічної доброчесності та особи чи органи, які можуть притягувати порушника до відповідальності. Вказані аспекти детально описані у Законах України «Про освіту» (стаття 42) та «Про загальну середню освіту» (стаття 43). Варто зацентувати увагу на п.7 статті 42 Закону України «Про освіту», в якому зазначається, що «Види академічної відповідальності (у тому числі додаткові та/або деталізовані) учасників освітнього процесу за конкретні порушення академічної доброчесності визначаються спеціальними законами та/або внутрішніми положеннями закладу освіти, що мають бути затверджені (погоджені) основним колегіальним органом управління закладу освіти та погоджені з відповідними органами самоврядування здобувачів освіти в частині їхньої відповідальності», що ще раз підтверджує важливість та необхідність розроблення Положення про академічну доброчесність закладу освіти.

Однак, як видно із процитованої вище інформації, вказані статті Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» не є вичерпними для визначення видів академічної відповідальності. Заклад освіти може, і, на нашу думку, повинен деталізувати види академічної відповідальності за порушення академічної доброчесності, адже в подальшому комісія з питань академічної доброчесності при ухваленні рішень за заявами про порушення академічної доброчесності буде керуватися саме розробленим Положенням. Тому чим детальніше буде розписано академічну відповідальність за те чи інше порушення, тим легше комісії буде прийняти справедливе, об'єктивне та правомірне рішення, яке буде важко оскаржити.

При розробленні цього розділу Положення стануть у нагоді [3, с. 13], [2, с. 70 – 71].

Порядок оскарження рішень про притягнення до академічної відповідальності.

10 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Відповідно до п.8 статті 42 Закону України «Про освіту» кожна особа, стосовно якої порушено питання про порушення нею академічної доброчесності, може оскаржити рішення про притягнення до академічної відповідальності до органу, уповноваженого розглядати апеляції, або до суду, тому в Положенні про академічну доброчесність закладу варто детально описати механізм подання заяви про оскарження рішення про притягнення до академічної відповідальності: терміни подання апеляції, її адресата, дії адресата після подання апеляції, розгляд апеляції тощо. Окремим пунктом, на нашу думку, слід зазначити можливість звернення до суду та терміни подання такого звернення.

Після розроблення Положення його обговорюють усі учасники освітнього процесу, схвалюють на засіданні педагогічної ради та затверджують наказом керівника закладу. Після цього «положення має бути якомога ширше оприлюднено, роз'яснено і постійно знаходитися у відкритому доступі, щоб кожен охочий міг без перешкод з ним ознайомитися чи застосувати у конкретній ситуації» [1, Розділ 3. Напрямок 4, с. 65]. Здобувачі освіти можуть ознайомлюватися з ним на сайті закладу чи на класних годинах або обговорювати окремі положення при виникненні конкретних ситуацій. Педагогічні працівники можуть ознайомлюватися з Положенням при прийнятті на роботу, на сайті закладу тощо. Батьки здобувачів освіти (або їх законні представники) ознайомлюються з Положенням на загальношкільних батьківських зборах, на батьківських зборах в класі та самостійно через вебсайт школи.

Таким чином, можемо зробити висновок, що розроблення Положення про академічну доброчесність є важливим етапом у формуванні та реалізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти закладів, що надають освітні послуги різних освітніх рівнів. Знання та розуміння основних засад цієї процедури допоможе керівникам закладів освіти створити документ, який дійсно буде ефективним та дієвим у реалізації політики забезпечення академічної доброчесності.

Література:

1. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О., Ліннік О. О. Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, 2021. 350 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf (дата звернення: 10.03.2023)
2. Бреус Ю. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності. Київ, 2021. 104 с. URL: <https://academiq.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Metodychni-rekomendatsiyi-dlya-serednih-shkil-1-1.pdf> (дата звернення: 13.03.2023)
3. Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Авторський колектив, за ред. І. Ю. Поліщук. Київ, 2021. 46 с. URL: https://kman.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/metod_rekomendacziyi_akadem_dobrochesnist.pdf (дата звернення: 10.03.2023)
4. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01 грудня 2022 р. № 2811-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> (дата звернення 10.03.2023)

5. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2020 р. № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text> (дата звернення: 10.03.2023)
6. Про затвердження Правил проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів - членів Малої академії наук України: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 лютого 2021 р. № 147. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0441-21#n217> (дата звернення: 10.03.2023)
7. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII, в редакції від 01.01.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.03.2023)
8. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX, в редакції від 15.03.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 15.03.2023)
9. Рекомендації для експертів із розгляду внутрішньої політики і процедур забезпечення академічної доброчесності та зовнішньої оцінки їх якості. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/3-%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%96%D0%B2-%D0%90%D0%BA%D0%94.pdf> (дата звернення: 10.03.2023)
10. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/%d0%a0%d0%b5%d0%ba%d0%be%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d0%b4%d0%b0%d1%86%d1%96%d1%96%cc%88-%d0%97%d0%92%d0%9e-%d1%81%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b5%d0%bc%d0%b0-%d0%b7%d0%b0%d0%b1%d0%b5%d0%b7%d0%bf%d0%b5%d1%87%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d1%8f-%d0%b0%d0%ba%d0%b0%d0%b4%d0%b5%d0%bc%d1%96%d1%87%d0%bd%d0%be%d1%96%cc%88-%d0%b4%d0%be%d0%b1%d1%80%d0%be%d1%87%d0%b5%d1%81%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96.pdf> (дата звернення: 10.03.2023)
11. Шліхта Н., Шліхта І. Виховуємо академічну доброчесність в школі: методичні вказівки для вчителів. К., 2019. 81 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1eE1milsrrG0skzQ4RH4w5K8F0DqIXne4/view> (дата звернення: 10.03.2023)

Секція II.

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

П. В. Каменєва

**ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАЧАМИ ЗАКЛАДІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

Сучасне суспільство знову постало перед серйозними викликами у своєму розвитку, спричиненими як пандемією COVID-19, так і зростанням кількості військових конфліктів у всьому світі, насамперед воєнною агресією російської федерації проти України. Як відзначав Альберт Ейнштейн, «проблеми не можна вирішити на тому рівні мислення, на якому вони виникли», тому для вирішення сьогодишніх викликів світовій спільноті необхідні нові парадигми мислення, становлення яких не можливе без нової освіти як у змістовному, так і технологічному рівні. За визначенням Нельсона Манделі: «Освіта – це найпотужніша зброя, за допомогою якої можна змінити світ». Найбільших змін сучасна освіта зазнала під впливом розвитку інформаційних технологій. Пандемія COVID-19 і військові конфлікти тільки підсилюють важливість чинників цифровізації освітньої діяльності протягом усього процесу освіти впродовж життя.

Сьогодні цифрові технології відіграють значну роль в розвитку та підвищенні якості сучасної освіти. Науковцями пропонуються різноманітні шляхи вирішення проблеми якості освіти. В багатьох дослідженнях якість освіти розглядається як освітній процес і як його результат. Якість освітнього процесу (рівень його організації, відповідність методів і засобів навчання, кваліфікація педагогів) саме по собі ще не гарантує якості освіти в цілому, так як його цілі можуть не повною мірою відповідати новим потребам суспільства.

Сьогодні змінюється зміст поняття «освітні результати», сукупність яких можна трактувати в рамках прийнятого в світовій освітній практиці компетентнісного підходу. Вони являють собою ключові компетенції. У контексті сучасних уявлень про цілі освіти як розвитку компетентностей особистості, важливим є її готовність до вирішення нових завдань і проблем. Найбільш традиційними для сучасних способів оцінки якості освіти є показники якості освітніх умов зокрема, в першу чергу розглядається якість реалізації освітньої програми.

В процесі дослідження визначено основні дидактичні вимоги до застосування цифрових технологій в освітньому процесі з метою підвищення його якості:

- вмотивованість у використанні різноманітних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання цифрових освітніх ресурсів і цифрових засобів навчання;
- введення в технологію тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання;
- відповідність методики навчання з використанням цифрових інструментів загальної стратегії проведення навчального заняття;
- перегляд всіх компонентів системи і зміни загальної методики навчання;
- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;

Каменєва П. В.

Застосування цифрових технологій викладачами закладів професійної (професійно-технічної) освіти

- забезпечення зворотнього зв'язку в навчанні.

Реалізація загальнодидактичних принципів навчання та визначених вимог до використання в освітньому процесі цифрових технологій сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців. В силу цього слід розглядати їх у контексті цілей освіти і наукового осмислення практики освітньої діяльності, виходячи з принципів доцільності та ефективності використання цифрових технологій в освітньому процесі. Унікальна роль, яку відіграють цифрові технології в підвищенні якості освітнього процесу, заснована на їх здатності ефективно сприяти виконанню як необхідних, так і достатніх умов для забезпечення якості освіти. Сучасний рівень розвитку цифрових технологій значно розширює доступ до освітніх ресурсів в галузі освіти, науки і культури.

Говорячи про визначення якості освіти в галузі використання цифрових технологій нами виокремлено кілька груп індикаторів:

- нормативне забезпечення використання цифрових технологій в освіті;
- цифрові технології в навчальних планах і програмах;
- апаратне забезпечення освітніх закладів;
- доступність системного і програмного забезпечення освітнього призначення;
- доступ до мережі Інтернет та засобів комунікації;
- підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників.

Застосування цифрових технологій в професійній освіті – наразі одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Вони дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. За допомогою медіа – та інтерактивних засобів педагогічним працівникам освіти легше використовувати підхід до викладання на основі впровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів», дослідницько-пошукової роботи, методу проєктів, розвивальних навчальних ігор тощо. Як результат – здобувачі освіти набагато краще засвоюють інформацію, перебуваючи в емоційно-комфортному середовищі, не втрачають бажання навчатись, створювати нові знання та інновації. Цифрові технології дозволяють зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним. При цьому технології не замінюють викладача, а доповнюють його. Таким заняттям властиві адаптивність, керуваність, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, часова необмеженість навчання.

Таким чином, використання цифрових технологій в освітньому процесі ЗП(ПТ)О сприяє:

- підвищенню ефективності та якості підготовки здобувачів освіти;
- посиленню мотивації до навчальної діяльності;
- створенню стандартних, об'єктивних і незалежних умов оцінювання якості навчання;
- адаптації майбутніх випускників до реальних виробничих умов;
- упровадженню європейських стандартів професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Отже, впровадження цифрових технологій в освітній процес істотно прискорює передачу і засвоєння знань, сприяє підвищенню якості навчання, що дає можливість майбутнім фахівцям успішно і швидко адаптуватися в сучасному суспільстві.

Література:

1. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. Інноваційна педагогіка. *Каменєва П. В.* *Застосування цифрових технологій викладачами закладів професійної (професійно-технічної) освіти*

14 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Одеса, 2019 р. С. 158–162.

2. Морзе Н. В. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес закладів ПТО. К. 2011 р. С. 168.
3. Масліч С. В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму. Київ. 2015 р. С. 89–96.

О. В. Ньюкало

О. І. Харіна

РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОЛЬОРОВОЇ ПАЛІТРИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Сучасне життя потребує особистості, яка здатна аналізувати й узагальнювати факти, критично мислити й водночас виявляти громадянську свідомість, духовність, готовність бути гідним представником країни, на теренах якої живе. Формування в старшокласників системи прийомів пізнавально-аналітичної діяльності – складова арсеналу удосконалення навчально-виховного процесу. «Реалізація ідеї проєктованого й керованого навчання школярів, аналізу художнього твору відбувається за попередньо розробленою теоретичною моделлю і спрямовується на ступеневе формування в учнів... заданих суб'єктивних якостей, провідними з яких вважаються літературні знання, читацькі вміння та пов'язані з ними особистісні новоутворення школярів, насамперед в операційній, інтелектуальній, естетичній і морально-вольовій сферах» [2, с. 211]. У зв'язку із цим важливого значення набуває вироблення в учнів навичок аналізу художнього твору на різних рівнях. Методист А. Ситченко наголошує, що технологізоване навчання вимагає повідомлення учням правил-орієнтирів, зокрема таких: виділити в умові задачі головне поняття; вибрати типові факти з матеріалу; порівняти або зіставити їх між собою; підкреслити основні риси в матеріалі; синтезувати істотне; визначити закономірності у вивчуваному [2, с. 215]. Провідний науковець Г. Токмань також акцентує на важливості створення в процесі аналізу художнього твору проблемної ситуації, коли моделюються розумові дії школярів, що приводить до бажаного результату [3]. За аналогічною схемою здійснюється проблемно-тематичний аналіз художнього твору, особливість якого полягає в «довільному доборі й аналізі відповідних однорідних і різнорідних образних компонентів тексту, а виявлені внаслідок цього закономірності в художній системі твору дають читачам змогу свідомо тлумачити його проблематику, сформульовану на початку процедури» [2, с. 215]. З огляду на зазначене вище, учитель повинен побудувати урок так, щоб залучити учнів до аналітично-пошукової діяльності, яка сприятиме розвитку читацької активності, формуватиме навички критичного аналізу, сприятиме глибшому засвоєнню матеріалу, виховуватиме вдумливу й свідому особистість. Цікавим видом роботи на уроці української літератури, зокрема позакласного читання, стане дослідження певного художнього явища, яке домінує в тому чи іншому художньому творі. Так, наприклад, у новелістиці важливого значення набуває колористика. Аналізуючи твір крізь призму використання символіки кольорів, старшокласники набудуть важливих навичок критичного мислення.

Благодатний матеріал для дослідження кольорової гами та її зумовленості знаходимо в новелах письменників кінця ХХ століття, зокрема у творі В. Даниленка «Київській мальчик» [1]. У новелі чимало слів із колірним компонентом, які створюють блискучі зорові картини. Завдяки цій системі колірних символів реалізуються словесні зв'язки між матеріальним і духовним світом. Їм, як елементам художньо-образного відображення дійсності, належить чільне місце в новелі. Досліджуючи твір у цьому ключі, учні можуть не лише покращити аналітичні навички, а й глибше зануритися в коло проблем, порушених автором, зрозуміти

Розвиток аналітичних навичок учнів у процесі дослідження кольорової палітри художнього твору: з досвіду роботи

16 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

підтекст, оцінити майстерність письменника у створенні художньої деталі, навчитися уникати в майбутньому помилок, яких припускаються герої твору.

Лексичні одиниці на позначення кольору в новелі В. Даниленка «Кієвській мальчик» мають велике значення. Тони й відтінки кольорів набувають нової якості, створюють чудову зорову картину, провокують думку читача, викликають смислові асоціації на підсвідомому рівні, тяжіючи до образу-символу.

Розмаїття кольорів, використаних у новелі, невелике, проте кожен колір автор використовує виважено, доречно, умотивовано. Ще в експозиції з'являються кольори національного прапора, автор апелює до них, не називаючи безпосередньо. Прапор "випраний дощами і вітром" він "безликий" у ньому ледь "вгадуються кольори сонця і неба". Безликий – це своєрідний натяк на таке ж безлике життя.

Символічні кольори прапора – блакитний та жовтий. Назви таких кольорів як «голубий», "блакитний" часто набувають символічного звучання й означають ніжність, красу, любов. Згідно із християнськими догматами, голубий колір символізує "устремління світу до Бога". Здавна в мистецтві синій та блакитний кольори ототожнюють з прекрасною мрією, поривом до чогось нездійсненого, з далекими обр'ями щастя.

Колір сонця – жовтий. (Жовтий – тепло, світло, радість, повага. Це колір золота, зрілого колосся, зів'ялого листя, але й колір хвороби, смерті, потойбічного світу. Жовтий колір українського прапора асоціюється із зрілим колоссям, багатством країни). Але, за автором, ці кольори вже вилиняли, поблякли, як поблякло й стало безбарвним життя людей в Україні в зображуваний період.

Не менш символічний білий колір – символ світла, сонця, життя, вічності, святості, божества, просвітлення, сходження, одкровення; місяця; радості, святковості; сходу, добра; краси; чогось блискучого, прозорого, невидимого; зими, снігу. Водночас він символізує смерть, порожнечу, безтілесність, мовчання.

Для українців білий колір – споконвіку священний. Про це свідчить ім'я древнього Білобога, колір хат-білянок, убрання, рушники, ритуальні предмети.

У новелі, зокрема, ідеться, що мільйонер приставив "до виска долоню в білих пальчатах", відаючи честь, адже ховають короля кримінального світу! Білі пальчатки представника влади – символічний контраст до чорної совісті людини, покликаної служити добру й справедливості. Світова міфологія містить протиставлення "чорне-біле". Чорний колір містить виразний оцінний момент. У новелі лексема чорний колір використовується кілька разів, іноді в переносному значенні. Намагаючись швидко й легко розбагатіти, герой дозволяє собі радіші розкішного життя, поводить себе зверхньо, нерозумно: "Я Мальчик, котрий грає в крутіє ігри, – уточнив Мальчик і розлив вино "Черный доктор". Він потрапляє за "чорні броньовані двері" до дівчини, через яку потім опиниться в халепі та його вб'ють, йому пропонують сумнівну справу – "чорний нал" – під 20-відсоткову скидку, і Мальчик погоджується. Урешті, чорні справи приводять героя до темної ріки.

Використовується в новелі В.Даниленка "Кієвській мальчик" і кольорема фокусу подібності: "іржавий" ("Біля іржавого баку для сміття він побачив діда..."). Ця кольорема допомагає увиразнити епізод, на жаль, досить типовий для того часу: в іржавих старих баках шукали жебраки (не лише з власної волі) серед гнилих відходів хоч якусь їжу. Таким чином, використовуючи кольорему "іржавий" як художню деталь, автор акцентує на стані баку, натякаючи на район, у якому той знаходиться, провокує увагу читача, примушує замислитися над проблемою бідних, кинутих напризволяще пенсіонерів.

Біля чорних броньованих дверей стояв охоронець у сірому костюмі. Сірий колір — це

колір-медіум між білим і чорним. Прimitно, що він означає якість, яка має певний експресивний відтінок. "Мальчик" ішов по дорозі "На дзвіницях соборів червоно горіли сигнальні вогні" ці вогні, наче попередження. Після однієї вигідної справи Мальчик захотів трохи розбагатіти та поцупив 180\$. Начальник запропонував проїхатися. Мальчик сів у "перламутровий "опель" кольору згуслої крові" (попередження: червоний колір асоціюється з кров'ю, війною, смертю, вогнем).

Автор посилює контраст кольоревою "світлокоса дівчина" – те останнє, приємне, що бачить у передсмертний час герой, якого поглинає темна безодня ріки.

У розв'язці автор використовує таку художню деталь: «голуба кулька», яка асоціюється в думках героя із світлим, щасливим, безтурботним дитинством, коли "молода мама несла його на руках, а він тримав голубу кульку і дивився на святкових людей". Символічним є те, що образ голубої кульки спадає на думку юнака в передсмертний час. Майстерність автора полягає в тому, що саме цим образом він об'єднав, здавалося б, різні за символічним значенням ознаки голубого кольору: спокою, любові, ніжності, щастя, стабільності дитини, коли вона перебуває з матір'ю, а також – прохолоди крижаної води, яка сковує м'язи, пасивності, навіть байдужості, прекрасної мрії, на жаль, нездійсненої. Так, шляхом аналітичної діяльності учні на основі послідовного використання кольорів у новелі створюють полотно деградації головного героя, виробляють власне ставлення до його вчинків (Додаток А).

Отже, аналізуючи текст новели «Кієвській мальчик» В. Даниленка крізь призму кольорової палітри, учні з'ясуують коло проблем, порушених автором, відкривають для себе його майстерність у змалюванні тогочасного життя як театру абсурду, зрозуміють важливе значення кольоро-сміслової палітри не лише для увиразнення негативних рис героїв, а й для висвітлення вад суспільства і його представників, які зневажають загальнолюдські норми моралі. Дослідження кольором у художньому творі, зокрема творення на їхньому підґрунті різноманітних художніх засобів, при уважному прочитанні, допоможе старшокласникам розкодувати кольорову палітру новели, відчутти глибинний зміст і виробити власне ставлення до описуваних подій.

Література:

1. Квіти в темній кімнаті: Сучасна укр. новела: Найяскравіші зразки укр. новелістики за останні п'ятнадцять років, літ. ред. В. Даниленка. К. 1997 р. С. 432.
2. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. К. 2004 р. С. 304.
3. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. К. 2012 р. С. 128.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

В Україні із 2013 року діє Положення про дистанційне навчання (Наказ МОН №466 від 25.04.2013 р.) «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [2]. Згідно з положенням визначено, що під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (розділ I. Загальні положення). Положення поширюється у тому числі і на заклади вищої освіти та заклади післядипломної освіти.

Системотехнічне забезпечення дистанційного навчання включає: апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференцій-зв'язку тощо), що забезпечують розроблення і використання веб-ресурсів навчального призначення, управління навчальним процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному і асинхронному режимах; інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускну здатністю каналів, що надає всім суб'єктам дистанційного навчання навчального закладу цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації навчального процесу у синхронному та асинхронному режимах; програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами; веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), що необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити:

- методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо;
- документи планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);
- відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо;
- мультимедійні лекційні матеріали;
- термінологічні словники;
- практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем;
- ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- електронні бібліотеки чи посилання на них;
- бібліографії;
- дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище веб-ресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм;
- інші ресурси навчального призначення.

Перелік веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), необхідних для забезпечення дистанційного навчання, визначається навчальним закладом залежно від профілю навчальної дисципліни.

Для забезпечення дистанційного навчання учнів, вихованців, студентів, слухачів навчальний заклад може створювати власні веб-ресурси або використовувати інші веб-ресурси, що підлягають перевірці у цьому навчальному закладі.

Нами було укладено авторську методичку онлайн-опитування уже випускників закладів вищої освіти (далі по тексті - ЗВО), які є вчителями закладів загальної середньої освіти. Опис організації онлайн-опитування здобувачів освіти (вчителі за різними спеціальностями) на прикладі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Рівне, Україна) та результати опитування наведено статті Yuzuk M., Bilanych L., Honcharuk V., Bilanych H., Fabian M. (2022) «Distance Learning in Higher Education Institutions in Conditions of Quarantine and Military Conflicts» [1].

У систему післядипломної освіти та вищої освіти вводяться навчальні дисципліни та навчальні курси, спрямовані на здобуття фахової компетентності роботи з цифровими засобами та технологіями в умовах дистанційного навчання. Також на всеукраїнському рівні сайт «Дія. Цифрова освіта.» (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses>) додає освітні серіали для вчителів на теми «Інтерактивне навчання: інструменти та технології для цікавих уроків» (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/interactive-learning>), «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів» (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/online-services-for-teachers>) та «Цифрові навички для вчителів» (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/serial-iz-tyfrovoyi-hramotnosti-dlia-vchyteliv>).

24 лютого 2022 року в Україні є чинний Указ Президента України №64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні» у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України, на підставі пропозиції Ради національної безпеки і оборони України, відповідно до пункту 20 частини першої статті 106 Конституції України, Закону України "Про правовий режим воєнного стану", який переглядається і є чинним до 30 травня 2023 року [3].

Згідно з Положенням про організацію дистанційного навчання, однією із умов впровадження дистанційного навчання є воєнний конфлікт. ЗВО продовжують дистанційне навчання з використанням хмарних технологій та освітніх онлайн-платформ. Учителі старших класів (5-11 класи) мають можливість використовувати онлайн-платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» (далі по тексті – ВШО), яка була розроблена Міністерство освіти та науки України спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України та запущена в дію 11 січня 2020 року. ВШО – E-SCHOOL.net.ua – це сучасний онлайн-ресурс для змішаного та дистанційного навчання учнів середньої та старшої школи з матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. ВШО забезпечує учнів відеопоясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій. Наразі контент платформи розрахований на два тижні навчання відповідно до календарного плану, та щотижня він буде доповнюватися. Функціонал платформи буде постійно вдосконалюватися та розширюватися. В умовах воєнного стану на 14 березня 2022 року контент платформи розрахований на два тижні навчання відповідно до календарного плану та щотижня він буде доповнюватися. Функціонал платформи буде постійно вдосконалюватися та розширюватися [4]. На сайті Міністерства освіти і науки у розділі «Всеукраїнська школа онлайн» розміщено заняття для 1-11 класів [5].

Організація дистанційного навчання в закладах вищої освіти України з урахуванням нових технологій в програмному забезпеченні, хмарних технологіях, онлайн-сервісах

20 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

дозволяє зробити висновок про готовність до здобуття повної загальної середньої освіти та вищої освіти в умовах карантину та збройних конфліктів. Нормативна база – «Положення про організацію дистанційного навчання в Україні» передбачає проведення дистанційного навчання з використанням апаратних засобів, веб-ресурсів навчального призначення, управління навчальним процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному і асинхронному режимах; передбачено цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації навчального процесу у синхронному та асинхронному режимах; програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами). Зкладам вищої освіти при підготовці майбутніх спеціалістів з використанням технологій дистанційного навчання слід розробляти методичні рекомендації щодо застосування програм, відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо; мультимедійні лекційні матеріали; віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем; ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання; електронні бібліотеки чи посилання на них.

Література:

1. Yuzyk M., Bilanych L., Honcharuk V., Bilanych H., Fabian M. Distance Learning in Higher Education Institutions in Conditions of Quarantine and Military Conflicts. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security. VOL22 No.4, April 2022. – p.741-749. URL:<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000800673100037> <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.87>
2. Міністерство освіти і науки України. Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. URL:<https://pkvfp.kiev.ua/2021/03/17/polozhennya-pro-dn/>.
3. Президент України. Володимир Зеленський. Офіційне інтернет-представництво. Указ Президента України №64/2022. Про введення воєнного стану в Україні. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397>.
4. Всеукраїнська школа онлайн: МОН та Мінцифри розробили платформу для дистанційного навчання. URL: https://vseosvita.ua/news/vseukrainska-shkola-onlain-mon-ta-mintsyfry-rozrobily-platformu-dlia-dystantsiinoho-navchannia-33904.html?r=409071&fbclid=IwAR1aaNEspVEVfdsHE2slEsf_Ktm2wyNY5Un1nV8nvBXo9FXwbpKD9LmN7FQ
5. Міністерство освіти і науки України. Всеукраїнський розклад занять. URL:<https://mon.gov.ua/ua/vseukrayinskij-rozklad>

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Р Анотація. У цій статті розглядають способи застосування дистанційних технологій у процесі викладання історії у школі. Розглянуто різні форми та інструменти дистанційного навчання історії та організації взаємодії між вчителем та учнем

Ключові слова: історія, школа, дистанційні технології, освітня платформа.

Summary. This article examines ways of using remote technologies in the process of teaching history at school. Various forms and tools of distance learning of history and organization of interaction between teacher and student are considered.

Keywords: history, school, remote technologies, educational platform.

Постановка проблеми. Донедавна дистанційне навчання було теоретично неможливим і непрактичним як для викладачів, так і для учнів. Однак глобальна епідемія Covid-19 та воєнний стан змусили освітній процес адаптуватися, змусивши всіх учасників прийняти нову реальність і зробити неможливе можливим. В умовах сьогодення вітчизняна освіта вимагає від наукових і педагогічних працівників опанування і впровадження дистанційних технологій навчання, які базуються на мультимедійних, інформаційних програмах тощо. Зважаючи на вищесказане, вважаємо, що в сучасному освітньому процесі проблема дистанційних технологій навчання залишається однією із найбільш актуальних у науково-дослідній та педагогічній діяльності.

Аналіз основних досліджень. Проблеми використання технологій дистанційного навчання на уроках історії в науковій літературі присвячені праці І. Блощинського [1], Т. Дерби [4], Е. Яценка [10] та багатьох інших. У своїх працях автори зазначають, що впровадження нових дистанційних технологій навчання та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності як викладачів, так і учнів до серйозних перетворень, що відповідають умовам інформаційного суспільства.

Метою статті є аналіз педагогічного досвіду та теоретичні узагальнення щодо використання дистанційних технологій як засобу навчання історії.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання – це форма організації освітнього процесу, в якому учасники одини від одного віддалені та взаємодіють за допомогою сучасних цифрових технологій. Головною рисою дистанційного навчання є особисте орієнтування на освіту. І, відповідно, навчатися у дистанційному форматі можна для здобуття середньої, спеціальної та вищої освіти та, звичайно ж, для підвищення кваліфікації [1].

Основою цієї технології є самостійна діяльність студентів, яку підтримують і контролюють викладачів і навчанням. В її структуру органічно входять сучасні форми і методи відбору, оформлення і подання навчального матеріалу, елементи модульного та електронного навчання, теорія і практика керованої самостійної роботи, використання інформаційно-комунікаційних мереж в освіті [1].

Для реалізації дистанційного та змішаного навчання використовують саме освітні онлайн-платформи (Всеосвіта, На урок, Classroom, Classtime та ін), доповнюючи їх віртуальними конференціями у програмі Zoom. Робота з цими сайтами все більше і більше вдосконалюється з кожним днем, адже в реаліях сьогоденішнього часу це має неабияку актуальність та й користується шаленим попитом. До того ж, створення особистих блогів

22 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

вчителями – це не тільки висвітлення подій шкільного життя учнів (з боку класного керівника), надання необхідної наукової інформації та цікавих фактів (з боку вчителя-предметника), а й своєрідний спосіб для самореалізації та самовдосконалення навичок вчителя, який стане у неабиякій нагоді під час атестації при підвищенні кваліфікації педагога [8].

Для оптимізації навчального процесу та учнів, що бажають дистанційно отримати додаткові знання МОН разом з партнерами запущено такі проекти:

1. Дитячий онлайн-садок НУМО з відео заняттями для дітей дошкільного віку.
2. «Навчання без меж» що працює на телеканалах ПЛЮСПЛЮС, «Піксель», платформі MEGOGO, VoliaTV, 1+1video, sweet.tv, VodafoneTV, КиївстарТБ.
3. Всеукраїнський онлайн-розклад для учнів на платформі Google Україна.
4. Всеукраїнська платформа «Школа онлайн», яка доступна для всіх охочих, включає уроки з відео, нотатками, тестами, кімнату вчителя для підтримки зв'язку з учнями, а також розроблено корисний додаток для мобільних телефонів [5].

Розглядаючи дистанційні технології навчання, доречним буде виділити їх переваги:

- 1) безперервність навчання;
- 2) робота дитини на спеціальних навчальних платформах прозора показує, в яких темах уроку учень орієнтується блискуче, а де є суттєві прогалини. Платформи показують загальну картину автоматично;
- 3) можливість переглядати матеріал повторно безліч разів, адже на заняттях діти нерідко соромляться перепитати педагога, обмеженого в часових рамках уроку, а от на освітніх платформах можна переглянути матеріал стільки разів, скільки потрібно, щоб зрозуміти і закріпити знання. Тести, які можна пройти повторно – чудово працюють для закріплення вивченого матеріалу. А ще завжди можна повернутися до вивчених матеріалів;
- 4) відсутність підручників у деяких школах – завжди актуальна проблема, через яку педагогу доводиться витрачати власні кошти на роздруківки для кожного учня. До того ж, більшість вчителів використовують роздруківки під час контрольних і самостійних робіт. Освітні платформи та власні вчительські сайти значно зменшують витрати фінансів вчителя, адже вся інформація може вільно розміщуватись там [9].

Та є і недоліки. На жаль, не всі учні оснащені комп'ютерами, планшетами та якісними смартфонами з високошвидкісним доступом до мережі інтернет. До того ж більшість дітей не мають достатньої мотивації до самоорганізації та самоосвіти і як наслідок, під час навчання онлайн значно погіршується рівень успішності. Якщо взяти до уваги учнів молодшої школи, то для якісного навчання батькам доведеться сидіти поруч з дитиною перед екраном монітору та контролювати поведінку дитини, концентрацію її уваги та своєчасність виконання завдань, що надає вчителю «по ту сторону екрану» [9].

На сьогоднішній день ресурсів для дистанційного навчання більше ніж достатньо. Адже над створенням платформ, сайтів та додатків постійно працюють програмісти, які мають підтримку з боку МОН.

Найбільш популярною в українських школах є освітня платформа «Всеосвіта», яка надає педагогу безліч можливостей корисних як для викладача, так і для учня. Сайт має два режими доступу: окремо для учня і окремо для вчителя [6].

Інтерфейс режиму сайту «Всеосвіта» для вчителя надає можливості публікувати власні методичні розробки у будь-якому форматі (текст, відео, зображення, слайд-презентації), за кожно з яких автор отримує сертифікат, а опублікувавши 100 методичних розробок, отримує знижку в розмірі 20% на всі платні послуги впродовж року. Є можливість створювати для учнів тести та уроки (які потім виводяться в журнал), веб квести; вести

особистий блог, де вчитель може ділитися власними думками з найрізноманітніших питань; створювати QR-коди на різні інші інтернет-ресурси, власні сертифікати для дітей, проходити навчання (вебінари та курси). Нещодавно запрацювала можливість продавати авторські розробки. Публікації розробок (методичні розробки, уроки, тести), вподобайки, які інші користувачі можуть виставляти, проходження курсів підвищення кваліфікації та вебінарів підкріплюються рейтингом вчителя і доповнюються до загального рейтингу навчального закладу, в якому працює вчитель [6].

Для вдалого створення уроків розробники передбачили практично все до дрібниць, адже в педагога є можливість побудувати урок так, щоб увесь матеріал викладався перед учнем у заданій послідовності з можливістю вставляти відео з YouTube без переходу на інші сайти та не відволікаючись на реклами й інший непотрібний контент. До того ж, якщо вчитель задав в уроці рубрику «розмістити домашнє завдання», то перед учнем відкривається вільне поле для розміщення файлу. Уроки на «Всеосвіті» нещодавно отримали гриф Міністерства освіти і науки України [6].

Після проходження тестування перед вчителем відкривається уся необхідна інформація, зокрема: оцінка, яка виставляється системою автоматично, що значно економить час педагогу, кількість правильних та неправильних відповідей, завдяки чому можна відстежити, над яким питанням необхідно попрацювати з дітьми, загально використаний час для кожної дитини та, головне, IP-адреса кожного учня, що унеможлиблює появу шпигунських «X» для розвідки правильних відповідей на тестування [6].

Окрім того, під час своєї роботи сайтом передбачені винагороди і для вчителя, зокрема сертифікати та загальний рейтинг.

Освітня платформа «На урок» значно відрізняється від «Всеосвіті» хоч і трішечки схожа. Вона також має два варіанти: для вчителя та для учня. Перевагою платформи «На урок» є те, що розробники створили додаток для смартфона, що значно полегшує роботу в мобільному режимі. Вчителі також мають можливість підвищувати свою кваліфікацію, проходити курси та вебінари, розміщувати розробки уроків [7].

Учень може потрапити на сайт як за посиланням та кодом, які надає вчитель, так і зареєструватись самостійно. На платформі він може підготуватись до ЗНО та ДПА, взяти участь у конкурсах, переглянути запропоновані проекти та ін [7].

Сервіс Blogger – ще один безкоштовний ресурс від Google, який можна використовувати для створення особистої сторінки, створення веб-квестів та блог-квестів, а також для організації колективної проектної роботи. Сервіс дуже популярний серед вчителів-предметників та класних керівників, адже тут зручно розміщувати актуальну інформацію для дітей та їх батьків: оголошення, розклад уроків, екскурсійні маршрути, фото та відеозвіти, інформацію до батьківських зборів тощо. Доступ до блогу також можна налаштувати для всіх або для конкретних людей [2].

Доповнити самостійну роботу під час дистанційного навчання реально за допомогою віртуальних зустрічей у програмах Zoom, Class, Viber, Skype, Glide Meetly, Google Meet тощо. Аналізуючи систему освіти в школі, можна відзначити, що найчастіше використовують Zoom та Google Meet (рідше Viber).

Функціонал обох програм приблизно однаковий. Вчитель заздалегідь створює конференцію та надсилає учням посилання (ідентифікатор) і ключ для приєднання до зустрічі [2].

У такому форматі здобувачі освіти мають змогу обговорити усі важливі питання з навчальної дисципліни, виховної години, класної години тощо. Окрім того, у вчителя є можливість до демонстрації екрану, завдяки чому можна показати та прокоментувати дітям презентацію, фото, відео тощо [3].

24 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Висновки. Аналізуючи зазначене, можна сказати, що дистанційне навчання стало постійним компонентом освітнього процесу. Блоги викладачів, сайти, платформи, канали Viber, Telegram та програмне забезпечення для проведення конференцій (Zoom, Microsoft Teams тощо), що були створені раніше, постійно вдосконалюються, що допомагає у забезпеченні якісної дистанційної освіти. Основним недоліком всього процесу є те, що наразі не існує єдиної платформи, яку можна було б використовувати для всіх закладів освіти країни.

У статті були проаналізовані найвідоміші онлайн-платформи, веб-сайти, віртуальні класи та програми для конференцій. Під час дослідження було встановлено переваги та недоліки найбільш популярних онлайн-платформ і відзначено, що найбільш функціональною та зручною платформою є «Всеосвіта».

Література:

1. Блошинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. 2015 р. [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4.3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4.3) (дата звернення 15.03.2023).
2. Веб-сайт Blogger. [URL:https://www.blogger.com/](https://www.blogger.com/) (дата звернення 15.03.2023).
3. Веб-сайт Classtime. [URL:https://www.classtime.com/classes/](https://www.classtime.com/classes/) (дата звернення 15.03.2023).
4. Дерба Т. О. Дистанційне навчання школярів. Інформаційні технології та засоби навчання [URL:https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/175/161](https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/175/161) (дата звернення 15.03.2023).
5. Кравець Н.І. Персональний Web-сайт вчителя як сучасна інтерактивна платформа для забезпечення ефективного дистанційного і змішаного навчання. [URL://naurok.com.ua/personalniy-web-sayt-vchitelya-yak-suchasna-interaktivna-platforma-dlya-zabezpechennya-efektivnogo-distantsijnogo-i-zmishanogo-navchannya-272350.html](https://naurok.com.ua/personalniy-web-sayt-vchitelya-yak-suchasna-interaktivna-platforma-dlya-zabezpechennya-efektivnogo-distantsijnogo-i-zmishanogo-navchannya-272350.html) (дата звернення 15.03.2023).
6. Освітня платформа «Всеосвіта». [URL:https://vseosvita.ua/](https://vseosvita.ua/) (дата звернення 15.03.2023).
7. Освітня платформа «На урок». [URL:https://naurok.com.ua](https://naurok.com.ua) (дата звернення 15.03.2023).
8. Усе в одному місці: як програма Discord допоможе організувати дистанційне навчання. Нова українська школа. [URL:https://nus.org.ua/articles/use-v-odnomu-mistsi-yakprogramma-discord-dopoozhe-organizuvaty-dystantsijnenavchannya/](https://nus.org.ua/articles/use-v-odnomu-mistsi-yakprogramma-discord-dopoozhe-organizuvaty-dystantsijnenavchannya/) (дата звернення 15.03.2023).
9. Самолук Н. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. 2013 р. С. 193.
10. Яценко Е. Дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу. 2021 р. С. 124–134.

Секція III.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

А. Ю. Бондаренко

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОБУДОВИ СПІВПРАЦІ
З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Зміни в українському суспільстві зумовили переоцінку багатьох положень в освіті. Зокрема, спільне навчання дітей із нормотиповим розвитком та дітей із особливими освітніми потребами. Концептуальні підходи щодо модернізації спеціальної освіти знайшли своє відображення в законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції розвитку інклюзивного навчання та інших, в яких зокрема зазначається, що всі діти, в тому числі діти з обмеженими психофізичними можливостями мають право на навчання та здобуття освіти.

Л. С. Виготський наголошував, що «врощення» дитини в цивілізацію становить єдине ціле із процесами її органічного дозрівання. Обидва аспекти розвитку – природний і культурний – збігаються та зливаються воедино. Природа та культурні зміни є взаємопронизуючими й утворюють єдине середовище соціально-біологічного формування особистості дитини.

Мотивацією для особи, яка має порушення, є оцінка її соціальної позиції. Саме соціалізація дитини з особливими освітніми потребами має стати відправною точкою для педагогів у роботі в інклюзивному закладі.

В принципі нема особливої різниці ні у виховних підходах до дефектної дитини та дитини з нормальним розвитком, ні в психологічній організації їх особистості. Не потрібно в дефекті бачити тільки хворобу, здоров'я у нього врази більше, ніж може здатися на перший погляд. Єдиним принципом тут залишається подолання або компенсація відповідних дефектів і педагогіці доводиться орієнтуватися не стільки на недолік і хворобу, скільки на норму і на здоров'я, що збереглися у дитини.

Вибір форми навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку (спеціальна школа чи загальноосвітня) є прерогативою батьків. Це право їм надають основні законодавчі освітні документи (Закони “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” та ін.). Втім, це рішення варто приймати спільно з фахівцями - медиками, педагогами, які допоможуть зважити всі «за» і «проти», керуючись гаслом «не зашкодь». Консультаційну допомогу батьки можуть одержати, звернувшись до фахівців інклюзивно-ресурсного центру за місцем проживання.

Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для хворої дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має обмежені можливості в середовищі її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля

Бондаренко А. Ю.*Організаційно-педагогічні умови побудови співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами*

26 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами [3].

Вагомим аспектом, від якого залежить і правильна рекомендація закладу, і добір освітнього маршруту, є надання батьками повної інформації про дитину. Саме члени родини можуть повідомити про причини проблеми, вони знають сильні і слабкі сторони особистості дитини, її потреби, захоплення. Батьки повинні бути активними при складанні програм для навчання і розвитку дитини, відстоювати її інтереси [2].

Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи. Часом не завадять неформальні зустрічі з багатодітними сім'ями, волонтерами, друзями, сусідами, громадою загалом.

Діти з особливими потребами, серед яких виокремлюють помірні, середні й значні порушення психофізичного розвитку, потребують спеціальних умов навчання, які відповідають їхнім освітнім потребам.

Для встановлення потреб у навчанні вчителі зазвичай застосовують чимало неформальних методів:

- бесіди з дитиною,
- спостереження за роботою у класі;
- аналіз виконання класних завдань;
- проведення перевірки з окремих предметів;
- проведення тестових перевірок тощо [3].

Однак в інклюзивній освіті виключне значення має співпраця з батькам, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей із особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та ціле спрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [1].

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей із особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Умовою досягнення успіху являється співпраця педагогів з батьками, медиками та іншими фахівцями, а також: визначення потреб дитини, розробка відповідних заходів для її підтримки, розробка високоякісних навчальних програм на основі інформації про розвиток дитини, відповідна професійна підготовка вчителів та постійне підвищення кваліфікації. У класі мають бути створені такі умови, щоб всі діти відчували свою цінність і могли брати активну участь в усіх шкільних справах. Активна участь батьків у педагогічному процесі є надзвичайно важливою умовою для налагодження партнерських стосунків, організації

роботи в спільній команді педагогів, батьків і фахівців для спільного прийняття рішень, плануванні навчальних та реабілітаційних заходів [1].

Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками. На думку вчених, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;
- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою;
- сприйняття батьків як колег.

Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, упевненість і компетентність, здатність батьків і родичів ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини впродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини. Водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці зі школою. Доведено: батьки беруть участь в освіті своїх дітей, коли переконані, що можуть бути залученими до цієї важливої роботи; коли відчувають, що можуть бути корисними для своєї дитини; коли усвідомлюють, що школа спонукає їх до залучення. Саме ці фактори найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності.

Так, наприклад, ступінь задоволення батьків включенням їхніх дітей у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей порушень розвитку дітей та їхніх потреб, а також з мірою здійснення пристосувань середовища, з готовністю школи працювати з батьками.

В освітніх закладах можуть використовуватися три принципи практики, орієнтованої на сім'ю:

1. Сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг. Надаючи освітні послуги, треба враховувати потреби всіх членів родини, які займаються освітою дитини та доглядом за нею.

2. Необхідно підтримувати та шанувати рішення, які приймаються родиною.

Другий принцип визнає важливість родини і пропонує фахівцям розглядати її членів як найважливіших учасників освітньої команди – головних людей, котрі відповідають за ухвалення рішень стосовно освіти їхньої дитини та піклування про неї. Діапазон такої співпраці може бути дуже широким: від індивідуальної роботи з учителям для розв'язання конкретних проблем – до участі в батьківських радах, які, працюючи спільно з педагогічним персоналом, допомагають приймати рішення щодо навчальної програми закладу.

3. Необхідно надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини. Необхідно зважати на культурні особливості кожної сім'ї.

Батьки повинні й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини шляхом самоосвіти. Всі компоненти виховання мають бути поєднані з корекційно-розвитковим впливом. Члени родини разом із фахівцями закладу мають допомогти дитині інтегруватися в соціальне середовище, встановити позитивні контакти з ровесниками. З метою соціалізації батьки мають навчити дітей способам культурної взаємодії між людьми, правилам поведінки у громадських місцях [1].

Сучасна дитиноцентристська освітня парадигма передбачає переформування традиційної практики взаємодії з сім'єю в руслі залучення батьків до навчально-виховного процесу.

Партнерські стосунки в тріаді «батьки – педагог – дитина» є основою батьківської

компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту корекційної-розвивальної педагогічної діяльності.

Досить важлива роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Перед проведенням психолого-педагогічного, мовленнєвого тесту чи тесту оцінки інтелекту слід отримати письмову свідому згоду батьків. Свідома згода означає, що батьки чітко розуміють процедуру, на яку дають дозвіл. Батьки мають право відмовитися від будь-якого пропонуваного оцінювання. В такому разі шкільне керівництво має задокументувати підстави цієї відмови і вказати, що буде зроблено для вирішення ситуації, яка склалася [3].

Один із ключових моментів забезпечення ефективності навчальної команди

«дім-школа» – налагодження позитивних робочих стосунків з педагогами дитини, яка навчається в інклюзивному середовищі, та персоналом школи. Найкращий варіант для цього – знайомство з учителями на початку навчання дитини у школі та налагодження постійної комунікації з ними. Батькам необхідно виділити час, аби прийти до класу перед початком занять чи після їх закінчення та познайомитися з учителем. Максимально потрібно використовувати можливості батьківських зборів та індивідуальних бесід для співпраці й обміну інформацією. Діти більше поважають учителів і шкільний персонал, коли усвідомлюють, що батьки схвалюють і підтримують їхні зусилля.

Таким чином, щоб включення дитини з особливими освітніми потребами відбувалося не формально, а було ефективним, батьки мають стати не тільки замовниками освітніх послуг, а й активними учасниками освітнього процесу їхньої дитини.

Література:

1. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. : пер. з англ. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. С. 190.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ, 2011. С. 206.
3. Основи інклюзивної освіти. Київ, 2011 р. С. 260.
4. Порядок організації інклюзивного навчання у заклад загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.

ІНКЛЮЗІЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3 Соціально-економічні та політичні зміни, які відбуваються в Україні, гуманістичний характер суспільної свідомості змінюють ставлення щодо осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку. Одним із пріоритетних завдань державної політики є створення умов для їх повноцінної освіти, адекватно їх стану та здоров'я зокрема. Нині ми є свідками цивілізаційних змін у всіх сферах суспільного життя. Відбувається певна еволюція свідомості, а також і ставлення до осіб, що мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку, до проблем їхнього «входження» в суспільство. Тому, вкрай актуальним є вивчення питань освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення дітей з особливими потребами.

Одним із сучасних пріоритетів освіти в Україні є розвиток інклюзивного навчання. Основна увага інклюзивним технологіям приділяється у рамках шкільної освіти, так як діти якраз в шкільні роки проходять інтенсивну соціалізацію. Проте, оскільки одним із завдань інклюзії виступає гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в соціум, необхідним є розвиток дошкільної інклюзії, який дозволить дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі розвитку. Адже саме у дошкільному віці закладаються передумови майбутньої навчальної діяльності дитини, яка активно оволодіває культурними навичками та здібностями, відбувається активний розвиток її пізнавальних можливостей. Тому потрібні фундаментальні дослідження, які б науково обґрунтували педагогічні умови, форми, методи, принципи забезпечення інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), які сприяють зменшенню або усуненню психофізичних недоліків. Таким чином, питання впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП у ЗДО сьогодні, як ніколи, на часі.

Аналіз науково-педагогічної та фахової літератури дає підстави стверджувати, що вивчення питань інклюзивного навчання та технологією його впровадження в умовах сьогодення займається низка вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Семаго та ін., у дослідженнях яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти: І. Горбенко, Е. Данілавічюте, В. Засенко, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, М. Шеремет та ін., праці яких присвячено дослідженню проблеми залучення осіб з ООП до навчання в освітніх закладах.

У Законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Таке навчання гарантовано забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами в закладах освіти за рахунок застосування таких методів навчання, що враховують індивідуальні особливості всіх без винятку дітей.

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії у здобутті дошкільної освіти зокрема, дітьми з особливими потребами: громадяни України незалежно від особливих освітніх потреб, складних життєвих умов, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційної роботи у складі закладів дошкільної освіти на підставі письмового звернення батьків або законних представників особи з

30 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

особливими освітніми потребами в обов'язковому порядку утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами [3].

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес закладу дошкільної освіти змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в освітньому процесі [1]. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку неможливо нівелювати, тому потрібно змінювати організацію освітнього процесу в групі задля вирішення завдань навчання, виховання і розвитку всіх дітей в групі.

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання.

Метою інклюзивного навчання у ЗДО є підведення дитини до вступу в заклад загальної середньої освіти (початкової школи) з максимально скомпенсованими первинними й вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної та психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, сформованим умінням висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими [5].

Для реалізації вище зазначеної мети виділяють завдання інклюзивної дошкільної освіти, зокрема:

- розвиток потенційних можливостей дітей із порушенням фізичного, інтелектуального розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками;
- організація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО;
- реалізація корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних і/або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню й розвитку;
- створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з ООП;
- формування життєво важливого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію;
- формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливими потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання [5].

Організація сучасної інклюзивної дошкільної освіти забезпечує цілісне входження дитини з ООП в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям. Залежно від індивідуальних потреб дитини, від рівня включення дитини в освітній процес, умовно можна виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

- 1) епізодична – дошкільник включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно під час ігор чи на прогулянці;
- 2) часткова – передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал під час індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики тощо разом з іншими;
- 3) повна – полягає у відвідуванні дитиною з ООП вікової групи в режимі повного дня самостійно чи з супроводом. Тобто такий дошкільник бере участь у всіх заняттях із дітьми з нормотиповим рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності,

додаткові ігри та вправи [6, с. 130-135].

Зклади інклюзивного типу працюють з усіма дітьми, незалежно від рівня їх фізичного розвитку, расової приналежності та інших чинників. Тому, думка про те, що в них все пристосоване (форми та методи навчання і виховання, обладнання, тощо) лише для «особливих» дітей є помилковою. Такі заклади в однаковій мірі приділяють увагу всім вихованцям. Вони створюють найбільш сприятливі умови для оволодіння дітьми навичками колективної праці і самообслуговування, розвитку та навчання, вчать співчуттю і толерантному відношенню до всіх. Завдяки інклюзії у дітей, що мають різні обмеження, формується та розвивається почуття, що вони такі ж як всі, нічим не відрізняються від своїх здорових однолітків. А здорові діти навчаються сприймати своїх «особливих» друзів звичайними, намагаються налагоджувати з ними приятельські стосунки.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності інклюзивного навчання в ЗДО. Практика виховання від фронтального підходу, де усереднюються показники відносно вікової норми, повинна перебудуватися на врахування індивідуальності дітей, які складають групу. Це вимагає від вихователя нових компетенцій. Індивідуальний підхід, який застосовується в професійній діяльності спеціалістів – психологів, особливі індивідуальні засоби і методи розвитку, повинен бути засвоєний і вихователями. Не можна вимагати від педагогів того, чого вони робити не вміють. Щоб сформувані нові професійні компетенції, необхідно навчати вихователів на курсах професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації, а також створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів

Сучасні зарубіжні та вітчизняні фахівці підкреслюють багатогранність проблем інклюзії, виділяють як її переваги, так і проблеми й перешкоди.

Переваги (за різними джерелами) проявляються:

- у подоланні ізоляції вихованців;
- можливості отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім'ї;
- орієнтації дітей з особливими потребами на здорових однолітків;
- реальній соціальній адаптації з раннього віку.

Упровадження інклюзивної освіти має багато переваг, і її розвиток став одним з пріоритетів Нової української школи. Інклюзивне навчання – це величезний крок у майбутнє, який дозволить дітям з особливими потребами знайти своє місце в соціумі.

Фахівці вказують на особистісне зростання всіх учасників процесу інклюзії [2; 7]. Навчання в загальноосвітніх закладах дітей з особливими потребами, з одного боку, допомагає їм позбутися почуття ізоляції, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів і сегрегації, а з іншого – навчає інших дітей спілкуватися і працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття.

Розом із тим існує багато причин, які гальмують включення дітей з психофізичними вадами у масові школи. Л. Шипіцина основною серед них називає не складність дефекту (як прийнято вважати), а систему ставлення до таких дітей з боку соціального оточення. Йдеться також про неприязнь до інвалідів усіх членів суспільства загалом, учнів і вчителів масових шкіл, невідповідність педагогів до навчання дітей з психофізичними вадами, відсутність адаптованих та індивідуальних програм для навчання інтегрованих учнів.

Одним із гальмівних факторів інклюзії на сучасному етапі розвитку освіти є її стихійність, нерозуміння дійсної сутності. Часто стихійна інтеграція здійснюється з ініціативи батьків або вчителів початкових класів і трактується ними спрощено – як спільне перебування дітей з психофізичними вадами зі здоровими однолітками без створення спеціальних умов і надання фахової допомоги. Такі явища призводять до дискредитації самої ідеї спільного навчання, оскільки гальмують розвиток учнів, ускладнюють процес засвоєння

32 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

ними знань, стимулюють формування негативних особистісних новоутворень невротичного та психотичного характеру.

Співпраця з сім'ями дітей з особливими освітніми. Робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії ґрунтується на таких принципах:

1. Особистісно-орієнтований підхід до дітей, до батьків, де в центрі уваги врахування особистісних особливостей дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов. Важливо, щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні і розвитку дитини.

2. Гуманно-особистісний – різнобічна повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, віра в них. Чи не першим кроком для співпраці сім'ї з закладами освіти є сприяння соціальному та освітньому середовищу, де батьки відчують себе привітними, поважними, довіреними, почутими і необхідними. Готовність батьків прислухатися до слів учителя, прагнення виконати його рекомендації пов'язані не стільки з тим, що говорить вчитель, але як він це говорить.

3. Принцип комплексності – психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивній освіті можна розглядати тільки в комплексі, у тісному контакті вчителя з психологом, з учителем-дефектологом, логопедом, батьками.

У співпраці педагогів і батьків можна виділити три етапи.

Перший етап знайомства передбачає визначення загальних цілей, цінностей і потреб. Зміст цього етапу включає знайомство вчителя інклюзивного навчання з батьками, індивідуальна співбесіда з батьками, визначення потреб батьків. Засобами реалізації може стати анкета «Список потреб батьків», бесіда з батьками, спостереження. Аналіз отриманої інформації дозволяє вчителю визначити цілі та напрями взаємодії з батьками, дітьми інклюзивного класу. Відповідно, даний етап є базовим для визначення готовності батьків до співпраці, їх потенційної активності.

Другий етап спільної діяльності передбачає складання програми роботи педагога інклюзивної освіти з батьками. Зміст даного етапу включає ознайомлення із завданнями закладу освіти, який здійснює інклюзивне навчання, обговорення побажань і очікувань батьків, залучення батьків до обговорення та складання програми співробітництва, організації спільної діяльності. Шляхами реалізації можуть виступати роз'яснення завдань, педагогічна інформація, консультації, бесіди, групові, індивідуальні види робіт.

Третій етап співпраці характеризується встановленням партнерських стосунків між вчителем інклюзивної освіти та батьками під час реалізації програми роботи, розкриттям перед батьками можливостей особистісного пошуку, творчого підходу до навчання своєї дитини та особистої участі в дослідженнях її можливостей [6, с.130–135].

Таким чином, упровадження інклюзивної освіти залежить від поінформованості педагогічних працівників про існуючі проблеми в освіті дітей з особливими потребами, розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства, розвитку толерантності, зміни ставлення до дітей з особливими потребами з боку педагогів, батьків, пересічних громадян.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під наук. керівн. Піроженко Т. О., авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнева О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. Харків, 2021 р. С. 37. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnovi%20osvity.pdf.

2. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. 2003 р. С. 2–5.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2628–ІІІ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К. 2009 р. 272 с.
5. Кравченко Г. Ю. Інклюзивна освіта вт ДНЗ. Х. 2014 р. 176 с.
6. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. 2013 р. С. 130–135.
7. Омельченко І. М. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями: методичні рекомендації. Полтава. 2009 р. С. 80.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

חינוך כלול באוקראינה

Анотація. В статті розкривається сутність упровадження в систему освіти України інклюзивної форми навчання; обґрунтовується актуальність питання щодо необхідності подальшого вивчення досвіду організації освітнього процесу в інклюзивному закладі. Аналізуються проблеми, які властиві сьогоденню та потребують усунення. Формуються перспективні напрями педагогічної діяльності та психологічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, спеціальні класи/групи, індивідуальне навчання.

מוכחת; אוקראינה של החינוך למערכת כוללת חינוך צורת הכנסת של המהות את חושף המאמר. תקציר בעיות מנותחות. מכיל במוסד החינוכי התהליך ארגון חוויית של נוסף בלימוד הצורך לגבי הנושא של הרלוונטיות בחינוך פסיכולוגית ומיכה פדגוגית פעילות של פוטנציאליים תחומים מתגבשים. אותן לפתור וצריך להיום האופייניות מיוחדים חינוכיים צרכים עם ילדים של כולל

פרטני חינוך, מיוחדות קבוצות/כיתות, מיוחדים חינוכיים צרכים, כולל חינוך: מפתח מילות

Постановка проблеми. Демократизація та гуманізація українського суспільства, соціальні, політичні та економічні зміни його життя вимагають перегляду ставлення людей до сучасних реалій. Не зважаючи на стрімкий науково-технічний прогрес як у всьому світі, так і в Україні не зменшується чисельність дітей, які потребують додаткової соціальної допомоги, особливих освітніх умов щодо навчання та виховання. До груп таких дітей належать: діти з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, інваліди, діти із різних соціально вразливих груп тощо. Поняття „особливі освітні потреби” (ООП) передбачає такі види потреб, що виходять за межі загальноприйнятої норми і залежать від розумової, фізичної недостатності або певних труднощів, які пов'язані з навчанням і потребують спеціальної уваги і послуг для можливостей розвитку їх особистого потенціалу.

Окрім того сучасною світовою тенденцією є забезпечення доступності усіх ресурсів суспільства з урахуванням особливих потреб освіти осіб з інвалідністю. Триває формування і поширення нової філософії суспільства – створення умов для активної участі у житті держави всіх громадян, у тому числі людей з тими чи іншими порушеннями розвитку, що відповідає нормам міжнародних актів на рівні ООН.

Низка міжнародних документів другої половини ХХ століття, у тому числі Конвенція ООН про права дитини (1989) висувують вимоги до кожної держави щодо розробки та вдосконалення законодавчої бази для виконання важливого принципу усіх демократичних суспільств, що кожна дитина, незалежно від стану її здоров'я, наявності інтелектуального або розумового порушення має право на одержання якісної освіти. Це є природно, адже діти є найменш захищеною категорією населення.

З моменту ратифікації відповідною державою Конвенція стає складовою національного законодавства. Це означає, що уряди зголошуються захищати дітей від дискримінації, сексуальної та комерційної експлуатації та насильства, і особливо піклуватися про дітей-сиріт та біженців. Україна ратифікувала Конвенцію в перший же рік своєї незалежності (27.02.1991, набула чинності 27.09.1991).

В Україні вивчення, аналіз та усвідомлення ключових вимог Конвенції розпочинається відразу після оголошення Акту державної незалежності (1991), проте практичне втілення розпочалося пізніше.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду організації інклюзивної освіти в Україні, встановлення сталих тенденцій розвитку, виявлення проблемних питань, пошук перспектив удосконалення освітнього процесу інклюзивних закладів освіти.

Вклад основного матеріалу. Однією з інтеграційних форм навчання дітей з ООП є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу.

У різних країнах світу інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами існує понад 50 років і стала вже світовою тенденцією. До країн із найбільш досконалим розвинутим законодавством у галузі інклюзивної освіти належать: Канада, Кіпр, Данія, ЮАР, Іспанія, Бельгія, Швеція, Великобританія, США. У цих країнах законодавство підтримує інклюзивну освіту з кінця 1960-х рр. і акцентує увагу саме на соціалізацію „особливих” дітей, в результаті якої вони стають повноправними членами суспільства.

Україна не може сліпо скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Вперше в Україні про інклюзивну освіту заговорили в 1998 р, коли Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» створена перша програма «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище», яка спрямовувалася на розробку ефективної моделі забезпечення успішного навчання дітей з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку доводить, що реалізація їхнього права на освіту та максимальний розвиток здібностей набуває особливого значення для повноцінної життєдіяльності таких дітей і благополуччя суспільства.

На думку В. Панка [4] для вирішення цієї проблеми потрібні неупереджені підходи. Реформується освіта, яка стає дедалі мобільнішою, відкритою до світового досвіду й переосмислення власного. Тому все більш нагальною сьогодні стає проблема правильного вибору форми навчання дітей з ООП (спеціальна школа-інтернат, інтегрована, інклюзивна, індивідуальна форми) і підвищення рівня професійної компетентності педагога щодо роботи з дітьми даної категорії.

Із 2008р. по 2013р. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України працює над канадсько-українським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Основні цілі проекту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати позитивне ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві [2].

Проект реалізовувався в межах двох областей в Україні: Львівській області та в Криму. Пілотними навчальними закладами обрано дві школи – загальноосвітня школа № 95 м. Львова та школа-ліцей № 3 м. Сімферополя, яким наказом МОН України було надано статус експериментальних педагогічних майданчиків. Результати експерименту переконливо підтвердили правильність намірів, а також засвідчили, що для реалізації подібних проектів потрібна виважена підготовка, тобто адаптація середовища, створення команди, співпраця з

батьками, створення позитивної атмосфери у шкільному середовищі. У подальшому, інтеграційні форми навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку були поширені на всі області України. Зокрема, перший досвід роботи щодо упровадження інклюзивної освіти осіб з особливостями розвитку на Дніпропетровщині спонукає до виділення таких проблем, як відсутність нормативних актів МОН України щодо внесення змін до штатних розкладів навчальних закладів у зв'язку з уведенням до класифікатора професій нових спеціальностей (зокрема асистента вчителя); забезпечення архітектурної доступності та пристосування навчальних приміщень до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я; вирішення питання організації підвезення учнів з обмеженими можливостями здоров'я до навчальних закладів і додому спеціально обладнаними автобусами у супроводі відповідного персоналу; забезпечення інклюзивних закладів освіти спеціальною навчально-методичною літературою (програмами, підручниками, посібниками) з урахуванням контингенту дітей; психологічна неготовність педагогічних колективів, батьків здорових дітей, самих учнів прийняти в своє оточення дитину з проблемами розвитку [2].

Практичний досвід свідчить, що ефективне інтегрування можливе лише за умов постійного удосконалення систем загальної і спеціальної освіти. Широке запровадження інклюзивної освіти має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії.

Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми і плани, форми і методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з ООП. У жовтні 2010 р. МОН України затвердило „Концепцію розвитку інклюзивної освіти”, а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив „Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”. 5 липня 2017 року президент П. Порошенко підписує Закон “Про інклюзивну освіту” (“Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг”). Цим законом, зокрема, закріплюється право на освіту осіб з ООП і надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах. Також передбачається можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форми навчання; визначаються поняття “особа з ООП”, “інклюзивне навчання”; надається можливість особам з ООП навчатися в інклюзивних та спеціальних групах(класах) загальноосвітніх навчальних закладах.

Базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні є концепція “Нової української школи”, яку затвердила Національна Рада Реформ у квітні. За словами її ініціатора, міністра освіти Лілії Гриневич, концепція прописує реформування освіти до 2029 року.

Сучасна модель інклюзивної освіти – це надання допомоги всім дітям, які мають особливості психофізичного розвитку. Під цю модель підпадають такі категорії: діти соціально вразливих груп; діти з особливостями психофізичного розвитку: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі, сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

В Україні ситуація із інклюзивною освітою знаходиться у зародковому стані. Серед 17 337 українських шкіл лише 1518 залучені до інклюзивного навчання. 85 % школярів з особливими потребами не охоплені навчанням у загальноосвітніх закладах. Таким чином, показник інклюзії в Україні складає лише 15%. Для порівняння: у Литві ця цифра охоплює

90%, Польщі – 42%, Словаччині – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25%.

Треба зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в нашій країні має ще багато проблем. Інклюзивна освіта гостро потребує подальшого вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного і кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати педагогічну свідомість учителів і вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з особливими освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства.

Перехід на нові форми організації навчально-виховного процесу у зв'язку зі зміною змісту освіти не може відбутися без підготовки. У цьому напрямку необхідна серйозна підготовча робота. На думку В. Кушнірової [1] головним завданням для вчителів, практичних психологів і соціальних педагогів на початковому етапі впровадження інклюзивної освіти є підготовка позитивного психологічного поля для успішного включення дітей з особливостями у психофізичному розвитку в освітній простір масової школи.

Підготовку педагогів, батьків і дітей навчальних закладів рекомендується проводити за такими напрямками:

- формування в соціумі нової філософії державної політики щодо включення дітей з особливостями у розвитку в єдиний освітній простір навчального закладу;
- розвиток комунікативних компетенцій у педагогів, батьків і дітей у закладах, де впроваджується розробка проєкту включення дітей з особливими потребами в освітній простір навчального закладу [2].

Поширення практики інклюзивного підходу передбачає такі кроки: узгодження чіткої та цілеспрямованої інклюзивної політики з відповідними фінансовими ресурсами; ефективні зусилля щодо інформування громадськості з метою подолання упереджень і формування позитивних поглядів; здійснення широкої програми орієнтації та підготовки персоналу, організації необхідних додаткових спеціальних послуг; зміни в усіх аспектах шкільного навчання: у навчанні педагогів та іншого шкільного персоналу, у навчальних планах, приміщеннях, організації навчального процесу, в оцінці, залученні фахівців, цінностях школи й діяльності, що виходить за межі навчального плану [3].

Проблема, яка порушена, є важливою для подальшого адаптування в соціумі, бо допомагає по-новому поглянути на потреби дітей з особливостями психофізичного розвитку у школі і людей у суспільстві взагалі.

Єдине, що сьогодні зроби́в уряд – включення до переліку категорій, що отримують так звані “соціальні стипендії” дітей з інвалідністю I-III груп. Решта питань вирішуються у форматі адміністрації окремих ВНЗ або місцевої влади. Зокрема, деякі українські ВНЗ навіть декларують певну спеціалізацію роботи з окремими групами людей з інвалідністю. Наприклад Київський політехнічний інститут, Дніпровська національна металургійна академія декларують ефективність роботи зі студентами із вадами слуху. Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова одним з перших в Україні почав розробляти цільові навчальні програми для студентів з інвалідністю (Науково-методичний центр освіти та соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності).

Тривалий час, була спроба створення навіть спеціалізованого ВНЗ, який би працював насамперед у сфері інклюзивної освіти. Мова іде про Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, який мав у різні часи до 30 регіональних відділень. Щорічно в університеті навчається близько 6 % студентів з інвалідністю, тоді як по Україні – близько 0,04 %. Найбільшу групу серед них складають студенти із 15 захворюваннями опорно-

рухового апарату, із вадами слуху, зору та захворюваннями нервової системи. Цей ВНЗ пішов шляхом укладання спеціалізованих угод про співпрацю (а відповідно і фінансування) з рядом представників місцевої влади. Зокрема так було у Києві, Миколаєві та Рівному. Скажемо лише, що у всіх цих випадках, цільова співпраця з місцевою владою супроводжувалась постійними непорозуміннями та суперечками.

Проте за офіційною статистикою, більшість студентів з інвалідністю навчається все ж таки у державних ВНЗ – 55%. І тільки 27% людей з інвалідністю навчається у різноманітних приватних навчальних закладах I-IV рівня акредитації.

Висновки. Таким чином, інтеграційні процеси дітей в загальноосвітнє середовище в Україні набирають обертів. За попередньою оцінкою реалізації у тестовому режимі програми “Нової Української школи”, кількість охоплених системою інклюзивної освіти в Україні збільшилось у два рази. Це означає, що такими темпами протягом десяти років ми можемо вийти на загальноєвропейські показники долучення до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Відповідні напрямки розвиваються у цілій низці шкіл та ВНЗ України – від спеціалізованих програм до регіональних ініціатив місцевої влади. Позитивом є також те, що триває активна робота у форматі взаємодії держави та роботодавців у напрямі працевлаштування людей з інвалідністю, у планах збільшення квот на держзамовлення для студентів із особливими потребами та їх подальше працевлаштування.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні закордонного досвіду та теоретичних положень з питань розвитку інклюзивного середовища в освітніх закладах. Окрім того, для країни, яка перебуває у стадії активної війни з агресором, проблема інклюзивної освіти є одним із пріоритетних. За роки війни кількість людей з інвалідністю збільшилась на декілька тисяч. І питання їх соціалізації, в тому ж числі через підвищення професійного рівня та переорієнтацію є надзвичайно актуальним.

Література:

1. Veronika Kusnirova. Podpora inkluzie vo vychove vo vol'nom case. – Ruzomberok: Vydavatel'stvo Katolickej univerzity v Ruzomberku, 2018. – 140 stran.
2. Гладуш В.А. Кроки запровадження інклюзивної освіти в Україні / В.А. Гладуш, А. Козлінська // Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць / ДНУ ім. Олеся Гончара, редкол.: В.А. Гладуш та ін. – Д., 2017. – Вип. 4. – с. 39–46.
3. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
4. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби / В. Г. Панок / Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання. – Д. : «Свідлер А.Ль», 2012. – С. 14–23.

Секція VI.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ, ВПРОВАДЖЕННЯ ПІДХОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Стрельников В. Ю.

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Визначення шляхів підготовки викладачів закладів фахової передвищої освіти до застосування сучасних технологій навчання сьогодні важливо, оскільки ефективність освітнього процесу залежить від його здатності пристосуватися до нових вимог, від прагнення зробити власний внесок у цей процес, у розвиток особистості кожного студента. Важливим аспектом готовності педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти до застосування сучасних технологій навчання є його професійні компетентності, знання, уміння, навички, психологічні якості. Означена готовність полягає не лише у методичних матеріалах, матеріальній базі, а у психологічній готовності педагога до застосування сучасних технологій навчання.

Для виконання цього завдання викладачам означених закладів освіти важливо пройти спеціальні курси підвищення кваліфікації щодо застосування сучасних технологій навчання, де враховані сучасні тенденції індивідуалізації, гуманізації, глобалізації освіти. У Полтавській академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського створені програми курсів підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти, які реалізують ставлення викладача до студента як співучасника, співторця освітнього процесу, тобто втілюють принципи педоцентризму – демократизму, поваги до студента, добровільності, взаємовигідної співпраці й взаємодопомоги.

Система підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти, діюча нині, вимагає значної трансформації. Якщо основними функціями означеної системи є п'ять (адаптаційна, компенсаторна, коригувальна, розвивальна, інноваційна), то поки-що вона виконує перші три функції, які стосуються підготовки і перепідготовки, а менше – розвивальну й інноваційну, які найбільше відповідають системній підготовці викладачів закладів фахової передвищої освіти до застосування сучасних технологій навчання.

Аналіз сучасних досліджень показав інтерес представників науки і, особливо, практики до підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти. Це обумовлено переходом від масово-репродуктивних форм і методів підвищення кваліфікації до індивідуально-творчих, коли удосконалюються компетенції викладача зі сформованою потребою у професійному застосуванні сучасних технологій навчання, який здатний до повноцінного саморозвитку, самоосвіти і самореалізації.

Проблема професійної діяльності педагога розглядалася у численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Одним із аспектів вивчення є специфіка удосконалення у системі підвищення кваліфікації педагогічної майстерності педагогічних працівників, їхньої підготовки до професійної діяльності (Н. Білик, В. Бондар, В. Засенко, І. Калініченко, Л. Лебедик [1–5], Н. Лосева [6, с. 49–53], С. Миронова, К. Островська, О. Федоренко, М.

Стрельников В. Ю.

Шляхи підготовки викладачів закладів фахової передвищої освіти до застосування сучасних технологій навчання

40 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Шермет та ін.). Однак, є актуальною проблема наукової апробації ефективних форм підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти з метою розвитку їх готовності до застосування сучасних технологій навчання.

У статті спробуємо зробити концептуальний аналіз особливостей розвитку у викладачів закладів фахової передвищої освіти шляхом курсів підвищення кваліфікації навичок застосування сучасних технологій навчання.

Важливим аспектом розвитку професійної компетентності викладача закладу фахової передвищої освіти є обізнаність із філософськими, педагогічними, психологічними, фізіологічними, спеціальними знаннями, уміннями, навичками, їх установки, особистісні риси, стереотиби, стратегії поведінки, які дають змогу застосовувати сучасні технології навчання. Яке б реформування не відбувалося в сучасній фаховій передвищій освіті, воно пов'язане з особливостями професійної компетентності особистості викладача.

Нами апробовані програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти», які запускають програму їхнього удосконалення у викладанні власної навчальної дисципліни. Вона є, за оцінками самих слухачів курсів, ефективнішою, ніж попередні важкі роки набуття досвіду, самоосвіти і, навіть, організованого підвищення кваліфікації.

Здійснюючи курсову підготовку до застосування сучасних технологій навчання педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, ми спиралися на вже проведені нами дослідження спільно з А. Бухуном [9, с. 184–192], Л. Лебедик [5; 29, с. 128–157 та ін.], Н. Лосевою [6, с. 49–53], одноосібні публікації [7–8; 10–29]. Особливо актуальним виявилось запровадження сучасних технологій навчання в умовах кризи сучасної освіти, яка показує необхідність перегляду устояних технологій, змісту, принципів, структури системи освіти. Системні авторські курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі закладів фахової передвищої освіти із сучасних технологій навчання постійно походилися у Полтавській академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського. Такі курси допомагають викладачам цих закладів освіти: а) заощадити час і кошти, що є важливим в сучасних умовах воєнної агресії; б) удосконалити свою кваліфікацію, не зупиняючи навчальний процес; в) вибирати кращі технології навчання, які є в Україні, адже ці програми авторських курсів складаються на основі їхніх пропозицій як замовників.

За авторською програмою «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти» були проведені із 22 по 26 лютого 2020 року курси підвищення кваліфікації у формі тренінгу на базі Фахового медико-фармацевтичного коледжу Української медичної стоматологічної академії. Надалі (з відомих причин) такі курси стали проводилися онлайн, зокрема, для педагогічних працівників п'яти закладів фахової передвищої освіти: 1) Лубенського лісотехнічного коледжу; 2) Чугуєво-Бабчанського лісного коледжу (з 18 по 22 березня 2020 р.); 3) Полтавського комерційного технікуму (з 25 по 29 березня 2020 р.); 4) Полтавського базового медичного коледжу (з 1 по 5 квітня 2020 р.); 5) Відокремленого структурного підрозділу «Хорольський агропромисловий фаховий коледж Полтавської державної аграрної академії» (з 25 по 29 січня 2021 р.).

Сучасні технології навчання містили також проведені онлайн-курси підвищення кваліфікації з 23 грудня 2020 року по 8 січня 2021 року для осіб з вищою освітою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зокрема, для педагогічних працівників комунального закладу «Херсонський базовий медичний фаховий коледж» Херсонської обласної ради.

За двома авторськими програмами були проведені онлайн-курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників в одному закладі фахової передвищої освіти – Полтавському комерційному технікумі: 1) «Компетентісно-орієнтоване навчання у закладах фахової передвищої освіти» (з 22 по 27 лютого 2021 р.); 2) «Технології інтенсивного електронного навчання під час вивчення дисциплін у закладі фахової передвищої освіти» (з 14 по 19 березня 2022 р.).

За іншою актуальною програмою авторських курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору» проведено аналогічні курси на базі трьох закладів: 1) Відокремленого структурного підрозділу «Ужгородський торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету» (з 16 по 27 січня 2023 р.); 2) Київського авіаційного фахового коледжу (з 13 лютого по 10 березня 2023 р.); 3) Полтавського фахового коледжу підприємництва і ресторанного бізнесу (з 13 по 18 березня 2023 р.).

У результаті цих авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів, заклад фахової передвищої освіти став більш відповідним сучасним вимогам. Однак, проведене навчання на курсах не було простим і легким способом набуття вмінь, що гарантує досягнення результатів підвищення кваліфікації за мінімальних зусиль. Він був досить жорстким видом тренінгу. Але в умовах інклюзивного освітнього простору максимально ефективний тренінг педагогічних умінь і навичок із застосування сучасних технологій навчання кидав виклик іншим, вже існуючим тренувальним методам.

Авторські курси ґрунтуються на сучасних світових дослідженнях у галузях науки (філософії, психології, педагогіки, інформатики та інших) стосовно навчання за логікою побудови наукових знань. Пройшовши ці авторські курси підвищення кваліфікації щодо застосування сучасних технологій навчання, педагогічні працівники закладу фахової передвищої освіти стали одержувати задоволення від своєї професійної діяльності, стрімко нарощувати свою професійну майстерність, розвивати педагогічні вміння і навички щодо застосування сучасних технологій навчання на науковому рівні та, що важливо, зберігати і примножувати власне здоров'я [5]. Все, що було потрібно на авторських курсах – сприяти створення освітнього середовища, у якому запускається процес адаптації професійних педагогічних умінь і навичок до інтенсивних навантажень. На авторських курсах викладачі відчули смак справжнього професійного зростання педагога! Максимальна ефективність авторських курсів розвитку професійних педагогічних умінь і навичок застосування сучасних технологій навчання допоміг педагогам отримати результат швидко, якісно, у короткий термін.

Учасники авторських курсів отримали відповіді на хвилюючі їх питання: 1. Які переваги дасть для них застосування сучасних технологій навчання? 2. Які характеристики прискореного, інтенсивного, інтерактивного та інноваційного навчання? 3. Які ефективні прийоми, методи, етапи розвитку навичок слід застосувати для оволодіння сучасними технологіями навчання? 4. Як проєктувати лекційні етапи навчання? 5. Як забезпечити виконання дій студентами на етапах: а) з повною системою зовнішніх опор; б) зі скороченою системою зовнішніх опор; в) без зовнішніх опор, але повільно; г) вільно, без опор? 6. Як проєктувати етапи: а) підсумкового узагальнення; б) етап контролю; в) етап корекції? 7. Як скласти лист основного змісту навчального матеріалу? 8) Як ефективно його використати? 9) Як спроектувати для студентів чітко структурований електронний підручник мінімального обсягу? 10. Як проєктувати такі сучасні форми лекцій, як: а) лекція-бесіда, б) лекція-

42 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

дискусія, в) проблемна лекція, г) лекція з застосуванням техніки зворотного зв'язку, д) лекція-консультація, е) письмова програмована лекція? 11. Як проєктувати за інтенсивного навчання сценарії таких форм семінарів, як: а) «дискусія», б) «круглий стіл», в) «ділова гра», г) «запитання і відповіді», д) «альтернативні запитання», е) «ситуаційний аналіз», є) «рольова гра»?

Розглядалися практичні можливості застосування таких сучасних технологій навчання, як: 1) модульних технологій як відкритих систем навчання – а) модульно-г'юторної, б) модульно-рейтингової, в) «кредитно-модульної» системи підготовки фахівців; 2) технології ситуаційного навчання («кейс-метод»); 3) критичної (екстремальної) ситуації як навчальної моделі; 4) технології повного засвоєння; 5) технології дослідницького (евристичного) навчання; 6) імітаційної технології навчання; 7) соціально-психологічного тренінгу; 8) дискусійних технологій навчання; 9) технології навчання у співробітництві; 10) проєктивної освіти тощо.

Учасники тренінгів позитивно відгукнулися про пройдені авторські курси, зокрема, директор Відокремленого структурного підрозділу «Ужгородський торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету» (на базі коледжу із 16 по 27 січня 2023 року було проведено курси підвищення кваліфікації «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору»), Сергій Михайлович Волощук зазначив у своїй рецензії: «Завдяки авторським курсам педагогічні працівники стали більш компетентними, а коледж в цілому більш конкурентним, адже без відриву від освітнього процесу удосконалено кваліфікацію викладачів, вони навчилися використанню сучасних технологій навчання, ефективному педагогічному спілкуванню на гуманістичних началах, висококваліфікованому діагностуванню особистісного і професійного розвитку студентів та його корекції».

Інші учасники авторських курсів – Олена Йосипівна Голанд, Василь Васильович Гиндюк, Світлана Михайлівна Голубка та інші вказали на важливість отримання всіма слухачами курсів інформаційного матеріалу у вигляді електронного варіанта навчально-методичного посібника «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін» (автори – Л. Лебедик, В. Стрельников, М. Стрельников [5]), а також матеріалів у лекційному й електронному вигляді; це дало можливість учасникам авторських курсів у власному темпі (у дискусійних мікрогрупах й індивідуально) відпрацьовувати навички застосування сучасних технологій навчання – імітаційних, модульних, дослідницьких, електронних, інтенсивних, проєктивних. Учасники курсів Лариса Борисівна Жук, Марія Юріївна Лалакулич, Віталія Миколаївна Канчі, Валерія Юріївна Смочко Анжеліка Іванівна Крулик та інші відзначили важливість індивідуального підходу у практичному відпрацюванні технологій викладання навчальних дисциплін викладача (товарознавства, економіки, бухгалтерського обліку, фінансів, менеджменту тощо) та отримання документу державного зразка – сертифікату про підвищення кваліфікації.

Практика показала, що ефективність авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів за означеною проблемою полягає в тому, що учасники освітнього процесу плекають у собі: а) доброзичливість, відсутність агресії; б) вільний про-яв почуттів, який значно підвищує здатність до творчості; в) емпатію (уміння відчувати психологічний стан іншої лю-дини, співчуття); г) спосо-би ненасильницького спілкування (акцент на позитивному, повагу до свободи вибору, заохо-чення співрозмовника, терпимість до помилок опонента, зокрема, під час вивчення нового матеріалу, зняття чи обмеження заборон, довіру, авансування похвали); д) уміння розуміти, приймати і визнавати думку

інших; е) установку децентрації (здатність стати на позицію іншого, навіть не погоджуючись з ним по суті проблеми); є) вміння сприймати ситуації не як гарні чи погані, а як такі, що вимагають роздумів, як проблемні ситуації.

Отже, роль викладачів закладів фахової передвищої освіти в реалізації сучасних технологій навчання є надзвичайно ваговою, адже соціалізовані студенти набувають можливість стати повноцінними членами соціуму і професіоналами. Ефективно застосовуючи сучасні технології навчання, викладач володіє знаннями про специфіку розвитку студентів, адаптує освітні програми під потреби кожного студента і надає студенту необхідну допомогу у його професійному навчанні.

Оскільки сучасні завдання реформування фахової передвищої освіти вимагають від викладача компетентних комплексних дій, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського пропонує всім зацікавленим коледжам дієву й суттєву допомогу. На інноваційних авторських курсах педагоги отримують можливість осмисленого засвоєння знань і швидкого формування навичок застосування ними сучасних технологій навчання.

Література:

1. Лебедик Л. В. Григорій Сковорода – джерело розвитку професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти. Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора : колект. наук. монографія / за заг. та наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик; редколегія : В. В. Зелюк, М. О. Кириченко, В. В. Пилипенко, З. В. Рябова та ін. Полтава; Київ: ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2023. 542 с. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.33272/M2023-1> URL: http://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/monografiia_skovoroda_2023.pdf
2. Лебедик Л. В. Ефективні здоров'язберігаючі технології позашкільної освіти в умовах війни. Збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозиуму «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія», 23-24 серпня 2022 р. за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. 391с. С. 150–155.
3. Лебедик Л. В. Методологічне обґрунтування організації підготовки педагогічних працівників до проєктування у закладах освіти територіальних громад. Традиції та інновації у траєкторіях розвитку освітньо-педагогічного дискурсу : колективна монографія / наук. ред. Р. Басенко ; Полтав. ін-т екон. і права Університету «Україна». Полтава : Університет «Україна», 2022. 274 с. С. 241–272. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/18676>
4. Лебедик Л. В. Підготовка соціальних працівників у системі неперервної освіти до впровадження соціально-педагогічних технологій. Неперервна освіта як засіб професійного зростання педагога (м. Тернопіль, Україна, 25 лют. 2022 р.). Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Маєра, А. Janowski, Ф. І. Полянський, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль: ТОКІППО, 2022. 298 с. С. 154–158.
5. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15703>

44 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

6. Лосева Наталія, Стрельников Віктор. Розвиток готовності педагогічних працівників до самовдосконалення на основі короткотермінових курсів-тренінгів. Імідж сучасного педагога. 2020. № 1 (190). С. 49–53. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/194128>

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-49-53](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-49-53)

7. Стрельников В. Ю. Авторські курси на базі коледжів. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Софія Русова та сучасна українська освіта» та науково-практичного семінару «Соціалізація особистості в умовах інноваційного середовища» (Полтава, 18–19 трав. 2018 р.) / за заг. ред. Л. І. Куторжевської. Полтава : Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2 І-ІІІ ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової Полтавської обласної ради, 2018. С. 161–165.

8. Стрельников В. Ю. Авторські курси як форма підвищення кваліфікації викладачів. Освіта. Технікуми. Коледжі : навчально-методичний журнал. 2017. № 1,2 (42). С. 14–17.

9. Стрельников Віктор, Бухун Андрій. Розвиток громадянської культури фахівців у закладах неперервної освіти. Українська професійна освіта. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. №9–10. С. 184–192.

10. Стрельников В. Ю. Досвід проведення авторських курсів у Полтавському університеті економіки і торгівлі. Імідж сучасного педагога. 2017. № 8 (177). С. 21–24. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/121662/117141>

11. Стрельников В. Ю. Застосування творчої спадщини Григорія Сковороди для розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2 – 4 груд. 2022 р.) / за заг. ред. к.ю.н. Д. С. Луїна. Полтава, 2022. 268 с. С. 110–113.

12. Стрельников В. Ю. Застосування теорії і практики педагогічного проєктування Антона Макаренка у неперервній освіті. Слово і справа Антона Макаренка: український та європейський контексти : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 16-17 берез. 2023 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 16-17 берез. 2023 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 358 с. С. 95–97.

13. Стрельников В. Ю. Настанова Григорія Сковороди «Пізнай себе!» як орієнтир для розвитку наукового потенціалу педагогічного працівника у системі неперервної освіти. Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора : колект. наук. монографія / за заг. та наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик; редколегія : В. В. Зелюк, М. О. Кириченко, В. В. Пилипенко, З. В. Рябова та ін. Полтава; Київ: ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2023. 542 с. С. 148–161. DOI: <https://doi.org/10.33272/M2023-1> URL: http://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/monografiia_skovoroda_2023.pdf

14. Стрельников В. Ю. Організація неперервної освіти педагогічних працівників на засадах фасилітувального підходу в умовах воєнної агресії. Постметодика. 2022. №1–2. С. 64–81.

15. Стрельников В. Ю. Особливості побудови курсів підготовки викладачів до проєктування системи дистанційного навчання. Дистанційна освіта : забезпечення

доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education 2017) : матеріали XLII Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 9–10 лют. 2017 р.). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 230–232.

16. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи електронного навчання. Інформаційні технології – 2017 : зб. тез IV Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців, 18 трав. 2017 р., м. Київ / відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 254–256. URL : https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Informatsiini_tekhnologii_2017_.pdf

17. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи інтенсивного навчання. Цілі сталого розвитку : глобальні та національні виміри : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (5–6 квіт. 2017 р.). К. : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 314–317. URL : https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Tezy_conf_04_17.pdf

18. Стрельніков В. Ю. Підготовка педагогічних працівників у системі неперервної освіти до впровадження технологій прискороного навчання. Неперервна освіта як засіб професійного зростання педагога (м. Тернопіль, Україна, 25 лютого 2022 р.). Науковий, методичний, інформаційний збірник ТОКІППО / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, А. Janowski, Ф. І. Полянський, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль: ТОКІППО, 2022. 298 с. С. 245–250.

19. Стрельніков В. Ю. Презентація авторських курсів на базі коледжів. Сорочинський ярмарок – історична пам'ятка ярмаркування в Україні : Збірник тез Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-ій річниці Проекту відродження Сорочинського ярмарку (22 серп. 2018 р.) / упоряд. і відп. ред. М. І. Степаненко, В. П. Титаренко, А. Ю. Цина. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 151–153.

20. Стрельніков В. Ю. Принципи побудови змісту індивідуальних планів учнів у інклюзивному навчанні. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю : Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика. (Умань, 28 берез. 2019 р.) / гол. ред. Демченко І. І. Умань : ВППЦ Візаві, 2019 р. Вип. V. С. 157–160.

21. Стрельніков В. Ю. Програма курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти». Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. 32 с. URL : <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/programa-2.pdf>

22. Стрельніков В. Ю. Програма курсів-тренінгів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти «Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін у закладах фахової передвищої освіти». Полтава : ПОПППО імені М. В. Остроградського, 2020. – 26 с. URI : <https://ed.poippo.pl.ua/handle/022518134/1143>

23. Стрельніков В. Ю. Програма авторських курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти «Технології інтенсивного електронного навчання під час вивчення дисциплін у закладі фахової передвищої освіти». Полтава : ПАНО імені М. В. Остроградського, 2022. – 45 с. URI : <https://ed.poippo.pl.ua/handle/022518134/1144>

24. Стрельніков В. Ю. Розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників у системі неперервної освіти на ґрунті педагогічної спадщини Григорія Сковороди. Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди : колективна монографія / за заг. ред. к.ю.н. Д. С. Луніна. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка

імені Юрія Кондратюка», 2022. 360 с. С. 105–113.

25. Стрельніков В. Ю. Управління професійним розвитком педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах короткотермінових курсів підвищення кваліфікації. Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вип. 3. Ч. 1. Особливості управління навчальним закладом у сучасній системі освіти. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2020. С. 101–104. URL : <http://japon.donnu.edu.ua/issue/view/302>

26. Стрельніков В. Ю. Філософські засади проектування дидактичної системи у неперервній освіті. Сучасна освіта: методологія, теорія, практика. V Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) (31 трав. 2022 р. / 1 сівана 5782 року). Дніпро: Акцент ПП. 2022. 211 с. С. 98–107.

27. Стрельніков В. Ю. Формування здоров'язбережувального освітнього простору закладу неперервної освіти в умовах воєнного стану. Навчання, виховання й розвиток гармонійно розвиненої особистості в процесі занять фізичною культурою і спортом. Монографія; за ред. проф. В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської. Слов'янськ : ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”, 2023. 731 с. С. 315–331.

28. Стрельніков В. Ю. Формування й розвиток громадянської культури фахівців у неперервній освіті. Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики: зб. наук. ст. / За заг. ред. Г. Л. Єфремової, С. М. Луценко. Суми, 2022. URL: <https://cutt.ly/wJ9OZAJ>

29. Lesya Lebedyk, Viktor Strelnikov. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. Educational space: post-non-classical perspectives / Eds. Dimitrina Kamenova, Svitlana Arkhyпова. Varna: Varna university of management, 2023. 261 p. P. 128–157. DOI: <https://doi.org/10.54055/mbmj2917>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Підготовка майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи є актуальною з огляду на те, що проєктування дозволяє відобразити структурні, методологічні, цільові, змістові, технологічні аспекти їхньої підготовки до цього проєктування. Означена підготовка майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи має в основі ідею її суб'єктно-продуктивного характеру як розвитку у студента активної відповідальної позиції за результати проєктувальної діяльності та створення продуктів цієї діяльності – проєктів інтерактивних технологій гурткової роботи.

Професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників на сучасному етапі вийшла на важливе місце теорії педагогіки вищої школи і практиці закладів вищої освіти. Інтенсивно досліджуються такі аспекти означеної підготовки: зміст, форми, методи, технології розвитку фахових умінь і навичок – О. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенок, І. Зязюн, Н. Ничкало, К. Рудестам, Л. Спирін та ін.; науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищій школі – А. Алексюк, Г. Васянович, О. Гура, С. Лісова, Л. Лук'янова та ін.; закономірності дидактичного проєктування і підготовка педагогів до діяльності проєктування – О. Коваленко, Д. Левітес, Г. Романова, В. Стрельніков [20, с. 9–23; 21, с. 382–384; 22 с. 245–250; 23, с. 348–351; 25; 28, с. 318–321], Ш. Шаран, О. Шпак та ін.; підготовка майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій – І. Богданова [1, с. 15–20], Ю. Журат [2, с. 42–46], Т. Канівець [2, с. 42–46], Н. Карпенко [4, с. 121–124], І. Мельничук [14], О. Михайленко [15, с. 121–126], Л. Пироженко [3], О. Пометун [3], В. Стрельніков [16, с. 18–21; 17, с. 217–219; 18, с. 410–423; 19, с. 308–314; 24, с. 211–217; 26, с. 45–48; 27, с. 27–30], Т. Тернавська [2, с. 42–46], Г. Фесун [2, с. 42–46] та ін. Водночас, більшість наукових досліджень у галузі підготовки майбутніх фахівців до проєктувальної діяльності, не зачіпають питань підготовки педагогічних працівників для закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи.

Нами досліджені форми інтерактивних технологій у підготовці майбутніх педагогічних працівників у вищій школі, зокрема дискусійні технології – «круглий стіл», «симпозіум», «дебати», «форум», «засідання експертної групи», «судове засідання», «акваріум» [5, с. 169–174; 8, с. 325–328; 9, с. 115–119; 12, с. 49–53; 13, с. 138–202; 29, с. 349–351], які доцільно застосувати у підготовці педагогів закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи. Сформульовано вимоги до проєктування етапів інтерактивних технологій гурткової роботи, які стосуються підготовки, початку, ходу інтерактивної гурткової роботи, керування нею і підведення підсумків.

Щодо підготовки інтеракції слід спроектувати: а) тимчасові мікрогрупи учасників інтеракції, кількість яких має становити 5–6 осіб; б) мету цих груп – підготовку ґрунту для подальших етапів інтеракції; в) завдання – підготовку спільної для усієї групи учасників теми для інтеракції; г) нове формулювання мети інтеракції; д) вибір подальших дій; е) планування практичних завдань-проєктів; є) проведення інтеракції у формі «мозкової атаки»; ж) обмін власним досвідом; з) пропонування проблем для подальших досліджень і обговорень; к) вибір запрошених доповідачів-експертів тощо [8, с. 325; 12, с. 51–52];

Щодо початку інтеракції надзвичайно важливими моментами її проєктування і проведення є: 1) групи учасників отримують чіткі орієнтири, яким маж бути результат «мозкової атаки»; 2) призначається або вибирається ведучий у групі учасників, інші ролі – доповідачі, члени тимчасової експертної ради, аналітики тощо; 3) обговорюються і записуються усі пропозиції [8, с. 326; 12, с. 52]; 4) підготовка аудиторії, у якій учасники розміщуються по колу.

Прийомами проєктування і проведення початку інтеракції є: 1) виклад проблеми, опис конкретного випадку тощо; 2) рольова гра; 3) показ презентації, відеофільму чи кінофільму; 4) показ матеріалу – певного об'єкта чи явища, ілюстративного матеріалу тощо; 5) запрошення експертів; 6) використання новин; 7) магнітофонні записи; 8) стимульовальні запитання – не тільки традиційних «що?, де?, коли?», а й аналітичних – «що відбулося б, якби?» [8, с. 326; 12, с. 52; 13, с. 138–202; 29, с. 349–351].

Щодо ходу інтеракції передбачає проєктування виконання учасниками у вищих чи позашкільних закладах освіти кожної мікрогрупи певних ролей і функцій: 1) ведучий – організовує обговорення поставленої проблеми, залучає до нього інших учасників членів мікрогрупи; 2) аналітики – ставлять запитання учасникам дискусії, критикують висловлені іншими ідеї; 3) протоколісти – фіксують усі висловлені варіанти вирішення проблеми, а потім доповідають усій групі учасників про позицію своєї мікрогрупи; 4) спостерігачі – оцінюють участь кожного члена мікрогрупи в дискусії на основі заданих критеріїв.

Алгоритм дій усєї групи учасників є таким: 1) формулювання проблеми; 2) розбивка учасників на мікрогрупи; 3) розподіл ролей у мікрогрупах; 4) роз'яснення керівником мети інтеракції, правил дій учасників у інтеракції; 5) обговорення проблеми у мікрогрупах; 6) подання результатів дискусії всій групі учасників; 7) продовження дискусії і підведення підсумків [8, с. 326; 12, с. 52]. Ефективність проведення дискусії залежить від: 1) створення атмосфери доброзичливості й уваги до кожного учасника; 2) утримання від будь-яких похвал чи критики; 3) уваги до явних протиріч, нелогічності міркувань учасників, необгрунтованих, не аргументованих висловів [8, с. 326; 12, с. 52].

Проєктування і проведення підведення підсумків дискусії передбачає здійснення: 1) підсумку сказаного з основної теми; 2) огляду застосованих в інтеракції фактів із життя закладу позашкільної освіти; 3) перегляду питань, що вже обговорювались, і наступних питань для подальшого обговорення; 4) аналізу ходу дискусії.

Вимогами до підведення підсумків є: 1) стислість; 2) змістовність; 3) відображення всього спектру аргументованих думок усіх учасників; 4) цей підсумок має бути не тільки завершенням роздумів над проблемами гурткової роботи у закладі позашкільної освіти, а, власне, орієнтиром на подальші роздуми над професійною діяльністю майбутніх педагогів позашкільних закладів, відправним моментом до вивчення інших професійно важливих тем [8, с. 326].

Звернемо увагу також на підготовку майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти до проєктування такої інтерактивної технології гурткової роботи як «навчання в команді» [13, с. 148]. Більшість варіантів технології гурткової роботи її використовують. Для роботи гуртка у закладі позашкільної освіти має значення, щоб технологія «навчання в команді» акцентувала увагу на групових цілях і успіхові усєї групи гуртківців. Досягається успіх шляхом самостійної роботи кожного члена гуртка і постійної взаємодії з іншими членами гуртка у ході спільної роботи над проблемою. Завданням кожного гуртківця є досягти мети – засвоєння необхідних знань, розвиток потрібних навичок. Уся команда гуртківців має знати, чого досяг кожен гуртківець, бути зацікавленою

в засвоєнні інформації кожним, оскільки успіх усієї команди залежить від внеску кожного гуртківця, від спільного вирішення проблеми, поставленої перед ними.

Викремимо важливі для застосування у гуртковій роботі закладу позашкільної освіти основні принципи технології «навчання в команді»: 1) принцип «нагороди», коли вся команда одержує спільну оцінку чи якийсь заохочення (значок, сертифікат, похвалу тощо); 2) персональної відповідальності кожного гуртківця, коли успіх групи залежить від кожного з них; 3) рівних можливостей кожного гуртківця у досягненні успіху, коли кожен гуртківець приносить своїй групі певні бали, здобути шляхом покращення своїх попередніх результатів; порівнюються власні, раніше досягнуті результати, із теперішніми результатами, що дозволяє кожному гуртківцю відчувати себе повноцінним членом команди, стимулює його бажання працювати краще.

Як показують дослідження [5, с. 169–174; 8, с. 325–328; 12, с. 49–53; 13, с. 147–155 та ін.], заохочення усієї команди, персональна відповідальність кожного гуртківця сприяють якісному розвитку необхідних умінь і навичок кожного гуртківця у закладі позашкільної освіти. Заохочення до успіху через порівняння власних раніше отриманих результатів є значно ефективнішим, ніж порівняння гуртківців із іншими учасниками, адже тепер вони прагнуть для блага всієї групи покращити власні результати.

Таким чином, на основі наших попередніх досліджень [5–13] підготовку до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи визначаємо як процес розвитку готовності майбутніх педагогічних працівників до означеної діяльності. Означений процес покажемо у вигляді моделі підготовки студентів до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи. Вісю моделі є вектор «мета – результат», який втілює спрямованість підготовки на розвиток готовності педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи. Методологічну основу моделі підготовки складать принципи інтерактивності, системності, цілісності, варіативності, розвитку суб'єктності педагогічних працівників, інноваційності, продуктивності.

Зміст підготовки педагогічних працівників закладів позашкільної освіти складають два рівні: 1) психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогічних працівників; 2) підвищення кваліфікації працюючих педагогів за сертифікованими тренінговими програмами.

Цільовий компонент у моделі представлений побудовою суб'єктами підготовки мети (запланованих результатів), досягнення яких можна перевірити, та цілей – векторів, які пов'язані з професійним та особистісним саморозвитком, самореалізацією. Постановка мети є спільною діяльністю майбутніх педагогічних працівників, будується у вигляді «дерева цілей».

Мотиваційний компонент моделі підготовки полягає в урахуванні потреб і мотивів майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, розвитку мотивів проєктування, викликанні та підтримці інтересу до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи. Мотиваційний компонент забезпечується мотиваційним моніторингом, застосуванням відомих технологій, методів, прийомів мотивування і стимулювання аудиторії. Мотиваційний компонент реалізується як мотиваційний цикл, який містить три етапи: мотиваційний, підтримувальний, завершальний.

Змістовий компонент моделі полягає у: 1) включенні до змісту підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи питань, пов'язаних з цим проєктуванням; 2) створенні відповідного методичного забезпечення вивчення проєктування інтерактивних технологій; 3) забезпеченні пошукового характеру гурткової роботи; 4) проблемності, гнучкості, варіативності змісту; 5) заохоченні

50 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

самостійності майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти при опрацюванні навчального матеріалу; 6) критичності осмислення інформації; 7) привнесення особистісного досвіду [13, с. 185–189; 17, с. 217–219; 19, с. 308–314; 23, с. 348–351; 27, с. 27–30 та ін.].

Операційно-діяльнісний компонент має забезпечити: 1) процесуальну, технологічну сторону процесу підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи; 2) реалізацію форм, методів, прийомів, засобів гурткової роботи; 3) відповідність вибору форм, методів, дидактичних засобів підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування гурткової роботи поставленим цілям; 4) поступове зростання ролі самостійної роботи майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти; 5) реалізацію принципу інтерактивності, адже гурткова робота має відбуватися у постійній, активній взаємодії всіх учасників; 6) застосування тренінгових форм і методів активного навчання – дискусій, мозкових штурмів, аналізу ситуацій, дидактичних ігор тощо; 7) надання майбутнім педагогічним працівникам закладів позашкільної освіти можливість реальної гурткової роботи, у якій він може проявити свою індивідуальність, розвинути і збагатити її [20, с. 9–23; 21, с. 382–384; 23, с. 348–351; 25].

Контрольно-регуляційний компонент має забезпечувати зворотний зв'язок щодо результатів підготовки педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи; обов'язковим складником контролю є експертна оцінка продуктів проєктування – проєктів гурткової роботи. У процесі підготовки до проєктування у контексті розвитку суб'єктності педагогічних працівників особливе значення має самоконтроль студентів [5, с. 169–174; 8, с. 325–328; 10, с. 203–206; 25; 26, с. 45–48].

Рефлексивний компонент полягає у: 1) самоаналізі; 2) самооцінці з урахуванням оцінки інших; 3) визначенні подальшого рівня своєї проєктувальної діяльності; 4) розвитку досвіду індивідуальної і групової рефлексії; 5) здійсненні рефлексії у письмовій формі – листи самоаналізу, звіти; 6) здійсненні рефлексії в усній формі – обговорення, рефлексивні вправи, підсумкові заняття [13, с. 185–189; 17, с. 217–219; 18, с. 410–423; 25; 27, с. 28].

Таким чином, особливе місце у підготовці педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи належить компонентам моделі підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи, яка забезпечує гурткову роботу через діяльність. Подані компоненти моделі підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування є лише одним із варіантів практичного втілення продуктивної гурткової роботи. На основі теоретичних ідей педоцентризму Д. Дьюї має базуватися проєктна система підготовки майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи, яка полягає в тому, що майбутні педагогічні працівники за допомогою викладача (тренера) проєктують власні технології гурткової роботи. Така підготовка реалізує цілі активного навчання, випереджального розвитку, автономності. Технологія проєктування орієнтує майбутніх педагогічних працівників на створення освітнього продукту – проєкту гурткової роботи.

Роблячи висновок із практичного дослідження, зазначимо, що досліджено підготовку майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи, сформульовано вимоги до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи. Методика дозволила визначити зміст, складники напрямків педагогічної підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи на основі

переважаючих видів діяльності, типових педагогічних завдань діяльності фахівця із гурткової роботи, його значущих професійно-педагогічних умінь.

У подальших дослідженнях важливим є: 1) уточнити суть поняття «інтерактивні технології навчання», коли активність суб'єктів навчання викликана зовнішнім чинником – організацією процесу інтеракції; 2) виявити чинники, які впливають на засвоєння суб'єктами навчання матеріалу майбутньої професійної діяльності щодо проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи в ході інтеракції; 3) формулювання вимог до підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи на етапах інтеракції – підготовки, початку, ходу, підведенні підсумків.

Література:

1. Богданова І. М. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх соціальних працівників. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 4. С. 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_8
2. Журат Ю. В., Тернавська Т. А., Фесун Г. С., Канівець Т. М. Інтерактивні методи соціально-педагогічної роботи та ефективність їх використання в діяльності ЦСССДМ. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». 2020. № 3(36). С. 42–46.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб./ авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пирожко. К. : А.П.Н., 2002. 136 с.
4. Карпенко Н. А. Інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. : Логос, 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 121–124.
5. Лебедик Л. Доцільність застосування технологій навчання в команді у закладах позашкільної освіти. Педагогіка партнерства: реалії та перспективи : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 104-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, 11-12.10.2022 / уклад. О. Е. Жосан, В. В. Войтко. Кропивницький, 2022. 374 с. С. 169–174. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19592>
6. Лебедик Л. В. Ефективні здоров'язберігаючі технології позашкільної освіти в умовах війни. Збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозиуму «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія», 23-24 серпня 2022 р. за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. 391 с. С. 150–155.
7. Лебедик Л. В. Інноваційні модульні технології формування й розвитку громадянської культури в умовах нової української школи. Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики : зб. наук. ст. / За заг. ред. Г. Л. Єфремової, С. М. Луценко. Суми, 2022. URL: <https://cutt.ly/wJ9OZAJ>
8. Лебедик Л. В. Інтерактивні технології підготовки педагогів позашкільних закладів до інклюзивної освіти. Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф., 8-9 груд. 2022 р.; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ПІЕП, 2023. 368 с. С. 325–328.
9. Лебедик Л. В. Педагогічні погляди Григорія Сковороди як дороговказ для педагогів закладів позашкільної освіти. Імідж сучасного педагога. 2022. № 4 (205). С. 115–119. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-115-119](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-115-119)

Лебедик Л. В.

Підготовка майбутніх педагогічних працівників до проєктування інтерактивних технологій гурткової роботи

52 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

10. Лебедик Л. В. Проективні технології в позашкільній освіті. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 29-30 верес. 2022 р.) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В. Є. Кавецький, О. Я. Жизномірська, Т. В. Магера, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль : СМП "Тайп", 2022. 450 с. С. 203–206. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19602>
11. Лебедик Л. В. Розвиток загальних і професійних компетенцій майбутніх фахівців із соціальної роботи на засадах освітнього менеджменту. Сучасна освіта: методологія, теорія, практика. V Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) (31 трав. 2022 р. / 1 сівана 5782 р.). Дніпро: Акцент ПП. 2022. 211 с. С. 72–80.
12. Лебедик Л., Стрельников В. Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи. Імідж сучасного педагога. 2020. № 4 (193). С. 49–53. URL : http://isp.poipro.pl.ua/article/view/212383/pdf_76
13. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с.
14. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
15. Михайленко О. В. Використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Наукові праці. Педагогіка. 2014. Вип. 239. Т. 251. С. 121–126.
16. Стрельников В. Ю. Дискурсивний аналіз проблематики проектування інтерактивних технологій. Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні : зб. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 28 квіт. 2017 р. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2017. С. 18–21.
17. Стрельников В. Ю. Інтерактивні технології навчання у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії : Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : О. Зень, 2013. С. 217–219.
18. Стрельников В. Ю. Інтерактивні технології підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (24 листоп. 2021 р., м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 410–423.
19. Стрельников В. Ю. Методологічні засади підготовки педагогічних працівників у системі неперервної освіти до роботи з обдарованими дітьми. Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: в умовах воєнного стану : матеріали наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 23–25 черв. 2022 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 368 с. С. 308–314.
20. Стрельников В. Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем. Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. 2006. № 2. 214

Лебедик Л. В.

Підготовка майбутніх педагогічних працівників до проектування інтерактивних технологій зурткової роботи

с. С. 9–23.

21. Стрельников В. Ю. Подготовка учителей до упровадження технологій інтенсивного електронного навчання у закладах неперервної освіти. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 29-30 верес. 2022 р.) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В. Є. Кавецький, О. Я. Жизномірська, Т. В. Магера, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль : СМП "Тайп", 2022. 450 с. С. 382–384.
22. Стрельников В. Ю. Подготовка педагогічних працівників у системі неперервної освіти до впровадження технологій прискореного навчання. Неперервна освіта як засіб професійного зростання педагога (м. Тернопіль, Україна, 25 лютого 2022 р.). Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, А. Janowski, Ф. І. Полянський, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль: ТОКІППО, 2022. 298 с. С. 245–250.
23. Стрельников В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. Фізико-математична освіта : наук. журн. 2017. Вип. 4(14). С. 348–351.
24. Стрельников В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих. Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.. Україна – Болгарія, 19–28 верес. 2012 р. Черкаси : ПП Чабаненко, 2012. С. 211–217.
25. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ІУСКУ, 2006. 335 с.
26. Стрельников В. Ю. Проектування викладачем інтерактивних технологій підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти на основі електронних освітніх ресурсів. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя» : збірник тез доповідей наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 груд. 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. 284 с. С. 45–48.
27. Стрельников В. Ю. Професійна підготовка вчителів засобами сучасних технологій навчання. Педагогічні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 70. С. 27–30.
28. Стрельников В. Ю. Шляхи підготовки педагогів до проектування технології інтенсивного навчання. Вектори психології – 2019 : матеріали Міжнар. молодіжної наук. конф. (24 квіт. 2019 р., м. Харків). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2019. С. 318–321.
29. Strelnikov V. Yu., Lebedyk L. V., Hura T. V., Sysioieva S. I., Stankevych S. V., Shapovalova E. V., Avilova O. Ye. Leadership and social work in the environmental management system. Ukrainian Journal of Ecology. 2021. № 11 (2). P. 349–351.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вступ. Зміна сутності, структури, функцій, цілей, завдань, умов, у цілому місії сучасної вищої освіти передбачає науково-детерміноване удосконалення освітніх і педагогічних технологій. Технологія – це галузь науки, яка вивчає та розробляє науково обгрунтовані засоби отримання результатів діяльності, допомагає реалізувати на практиці конкретну ціль з максимальною ефективністю і найменшими витратами. Завдання технології як науки – виявлення закономірностей з метою визначення і використання на практиці найбільш результативних процесів. Сучасна педагогічна технологія передбачає, по-перше, систему організації освітнього процесу, по-друге, характер використання людської праці, її стимулювання, по-третє, науку про організацію.

Особливий інтерес до нашого дослідження становлять праці зарубіжних і вітчизняних вчених, в яких всебічно висвітлені актуальні положення: філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.); безперервної професійної освіти (Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Краєвський, Н. Кузьміна, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоева, О. Щербак та ін.); теоретичні основи професійної освіти (Л. Базиль, І. Бех, Т. Герлянд, А. Гуржій, С. Гончаренко, А. Каленський, П. Лузан, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Орлов, М. Пригодій, В. Радкевич, С. Сисоева, О. Тітова, В. Ягупов та ін.); психологічні аспекти професійної діяльності (З. Вятровський, П. Гальперін, Е. Зеер, С. Максименко, Т. Новацький, В. Рибалка, В. Серіков та ін.).

Поняття педагогічної технології в усьому світі викликає серйозні дискусії, що не дозволяє дати йому однозначного визначення, яке приймалося б усіма. Основними характеристиками педагогічної технології дослідники називають системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворення, ефективність, якість навчання, мотивованість, новизну, алгоритмічність, інформативність, оптимальність, можливість тиражування і перенесення в нові умови.

Отже, педагогічні технології у закладі вищої освіти повинні проектувати механізм управління і розвитку особистості майбутнього фахівця. Це стає можливим лише за умови сукупності дій –пізнавальних та інструментальних – студентів і викладача. В основні розробки таких технологій є: а) проектування високоефективної навчальної діяльності студентів; б) високоефективна управлінська діяльність викладачів.

Основою сучасних педагогічних технологій навчання і виховання, що використовуються у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів праці є функціональна модель діяльності фахівця, яка дозволила звести до мінімуму головні недоліки традиційного підходу – дроблення процесу навчання на безліч важко пов'язаних між собою навчальних дисциплін і недостатній облік індивідуальних пізнавальних потреб студентів. Сьогодні найбільш використовуваними педагогічними технологіями в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є: проектна технологія (метод проектів), інтегративно-модульні технології, модульно-рейтингова технологія навчання, технологія

проблемного навчання, кейс-технології, інформаційно-комунікативні технології та технології комп'ютерного дистанційного навчання.

Епідемія COVID-19 та військовий стан у нашій країні стали каталізаторами всеохоплюючого використання технологій комп'ютерного дистанційного навчання майбутніх учителів початкових класів. Дистанційна освіта – це навчання на відстані, коли слухач і викладач розділені просторово. Основу освітнього процесу дистанційної неперервної освіти майбутніх учителів початкових класів сьогодні становить цілеспрямована і контрольована праця того, хто навчається, у зручному для нього місці, у зручний для нього час, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем телефоном, електронною поштою залежно від того, який з трьох напрямів обрав викладач.

Під час дистанційного навчання на викладача покладаються такі функції, як координація пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування, керування навчальними проєктами. Синхронна взаємодія сьогодні передбачає дистанційні лекції, заняття – конференції. Засобами синхронної взаємодії є телематика – радіотелевізійні, аудіовізуальні системи. Асинхронна взаємодія викладача з аудиторією, передбачає прослуховування дистанційних лекцій, обмін електронними повідомленнями. Засобами асинхронної взаємодії є електронна пошта, Web – сторінки, телекомунікаційні інформаційні системи та носії інформації типу CD – дисків. Як форми контролю знань у дистанційному навчанні використовуються дистанційно організовані співбесіди, практичні і проєктні роботи, комп'ютерні інтелектуальні тестувальні системи. Сьогодні технології та інновації стають невід'ємною частиною забезпечення всебічної і збалансованої освіти.

Таким чином, для сучасної теорії і методики підготовки майбутніх учителів початкових класів має стати пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед, з відмовою від деяких елементів традиційного освітнього процесу, використанням ідеї цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт – суб'єктних відносин.

Література:

1. Вакулєнко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. М. Вакулєнко Луганській національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 562 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2011. – 176 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (75). – С. 5-10.

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Глобальні зміни світу призводять до змін у відносинах людей. Передача інформації відбувається каналами цифрових комунікацій з допомогою digital маркетингу [1].

Навчання в цифрову епоху має бути безперервним, соціальним, персоналізованим, орієнтованим на потреби та інтереси того, хто навчається, а освітні рішення приймаються на основі даних, зібраних у процесі попередніх сесій навчання. Це означає значну зміну освітньої парадигми.

Навчання в цифрову епоху - це глибока трансформація всього процесу навчання, застосування нових цифрових інструментів для переосмислення того, як потрібно навчати, щоб бути сучасним [3].

Розглянемо цифрові навички, які у основі цифрових компетенцій у сфері освіти.

Технологічні нововведення в інформаційному середовищі (розвиток мобільних мереж, штучний інтелект, автоматизація, просунута аналітика даних тощо) дозволяють розширювати можливості навчання за рахунок поєднання традиційних методів навчання та сучасних технологій.

В основі освітніх технологій у рамках цифровізації використовуються ділові симуляції та ігри – технології навчання, за яких відтворюються процеси, події, місця, ситуації, що дозволяють забезпечити інтерактивний досвід навчання з контрольованим рівнем ризику. Такий тип навчання може бути як структурованим (коучинг, наставництво тощо), так і неструктурованим (обмін знаннями під час робочих комунікацій, нагляд за роботою інших). Навчання має бути адаптивним та соціальним, заснованим на обміні інформацією та досвідом, колаборації та спільному створенні контенту між та всередині мереж (як працівників, так і зовнішніх осіб) з використанням інтерактивних дискусій та обговорень, соціальних медіа, заснованих на цифрових технологіях [2].

Груповий освітній простір у процесі цифровізації переходить в індивідуальний освітній простір, активно використовується новий підхід, так зване перевернене навчання (flipped learning) – це динамічне, інтерактивне оточення, в якому викладач приймає роль фасилітатора, наставника, тьютора, консультанта та допомагає учням застосувати вивчену на практиці, виробити навички та глибоко рефлексувати предмет для подальшого самостійного навчання та розвитку.

Впровадження технології перевернутого класу у корпоративній освіті безпосередньо пов'язане з інтеграцією з матрицею навчання (learning matrix) та управлінням результативністю (performance management) та передбачає використання таких методів навчання, як бізнес-симуляції, рішення кейсів клієнтської роботи, електронні програми для кожного блоку.

У процесі навчання учні створюють креативні проекти та презентації, викладачі розробляють вправи, кейси, симуляції, експерименти. Для вивчення теорії використовуються відео- та аудіолекції, онлайн чати, електронні курси та веб-сайти.

Активно впроваджуються та використовуються у навчальних процесах алгоритми штучного інтелекту, який допомагає виконувати автоматизований контроль навчального процесу, допомагає стежити за відвідуванням (очних та дистанційних) занять та виконанням завдань учнями.

Застосування алгоритмів машинного навчання дозволяє оптимізувати процес навчання

співробітників сервісних служб виробничих і ритейл компаній, що працюють з великим масивом запитів, що повторюються, за допомогою чат-ботів (chat bot). У найближчому майбутньому чат-боти матимуть все більшу значимість. Масив інформації, що накопичується чат-ботами дозволяє візуалізувати уявлення про кращі практики роботи в масштабі організації в цілому і застосувати це знання в навчанні. Накладаючи на цей процес елементи гейміфікації, можна запустити формати змагання атестації персоналу за підсумками навчальних сесій.

Нові формати очного навчання у цифровому світі розвивають переважно компетенції, пов'язані з творчістю, командуванням, розвитком комунікацій та співробітництва, і, як правило, є формою навчання на досвіді та колаборативному навчанні [2].

Для обміну досвідом використовуються зустрічі мітап (meetup). Вони проводяться для генерації ідей, вирішення проблем та інших завдань. Проводяться заходи хакатон (hackathon), під час яких фахівці з різних областей (програмісти, дизайнери, менеджери тощо) спільно працюють над створенням продукту/процесу для вирішення певного завдання.

Важливим кроком з погляду підвищення рівня користувальницької залученості є створення адаптивних електронних курсів. Нині вони пропонуються переважно великими академічними і комерційними постачальниками і дозволяють точково моделювати досвід у реальному часі залежно від результатів моніторингу його навчальних досягнень. У такому разі порції відеоконтенту супроводжуються тестами, що контролюють освоєння матеріалу, а подальший зміст курсу трансформується залежно від виявлених прогалин у знаннях.

У цьому успішне рішення завдань базового рівня веде до підвищення рівня складності запропонованих тестів. Така побудова курсу дозволяє ефективніше вирішувати завдання персоналізації навчання, оскільки слухачі можуть керувати своїм часом. Зміст курсу доступний на запит і не прив'язаний до певних хронологічних рамок.

Дедалі більшого поширення набуває такий новий формат навчання у цифровому середовищі, як дистанційне навчання (distance learning), тобто. навчання з використанням дистанційних освітніх технологій, що реалізуються в основному із застосуванням інформаційно-телекомунікаційних мереж при опосередкованій (на відстані) взаємодії учнів та викладачів. Існують різні формати дистанційного навчання, серед яких насамперед виділяють чат- та веб-заняття, телеконференції, вебінари та веб-конференції, дистанційні заняття у форматі «живої віртуальності».

Таким чином, цифровізація освіти – це не заміна традиційного формату освіти, в якому є викладач та жива взаємодія з ним. Це підмога традиційної освіти, яка створює нові зручні інструменти для педагога та учня.

Література:

1. Антоно Апалькова В.В. Концепція розвитку цифрової економіки в Євросоюзі та перспективи України // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Менеджмент інновацій, №23, 2015. – С. 9-18.
2. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі / Карплюк С.О. // Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. – К, 2019. – 361 с. – С. 188–197.
3. Цифрова адженда України – 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3e3922.pdf>

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З УРАХУВАННЯМ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ РУМУНІЇ

Сучасна Румунія - країна, яка динамічно розвивається, особливо у сфері освіти, відповідно до загальноєвропейських стандартів. Уряд Румунії приділяє високу увагу створенню гнучкої системи вищої освіти з метою забезпечення високої якості підготовки викладачів. Для вдосконалення системи вищої педагогічної освіти відбувається її постійне реформування, активно залучаються інвестиції в сектор освіти і науки, спостерігається тісна співпраця Міжнародними організаціями і з Європейським союзом. Румунія є активним учасником європейських, міжнародних освітніх програмах та проєктів.

Саме з цих причин, вважаємо, що румунський досвід професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов відкриє нові можливості для вдосконалення системи професійної підготовки викладачів іноземних мов в закладах вищої освіти України.

Результати проведеного дослідження теоретичних засад побудови системи вищої освіти Румунії, організації підготовки викладачів іноземних мов в румунських університетах, дозволило виокремити три основні напрями модернізації системи професійної підготовки викладачів іноземних мов України: 1. Осучаснення системи професійної підготовки викладачів іноземних мов; 2. Посилення взаємодії із закладами вищої освіти Європи; 3. Вдосконалення професійної підготовки викладачів іноземних мов.

Перший напрям модернізації системи професійної підготовки викладачів іноземних мов України «Осучаснення системи професійної підготовки викладачів іноземних» мов передбачає підвищення якості освіти та рівня компетентності майбутніх викладачів, розвитку неперервної вищої педагогічної освіти, цифровізацію навчального процесу, дистанційне навчання, інтенсифікація навчального процесу, децентралізація вищої освіти та оновлення іміджевих ролей викладача.

Другий напрям модернізації системи професійної підготовки викладачів іноземних мов «Посилення взаємодії із закладами вищої освіти Європи», потребує розширення зв'язків, укладення домовленостей із зарубіжними закладами освіти, матеріальних інвестицій на здійснення мобільності викладачів та студентів українських вишів. Нагальною є необхідність створення державного Фонду міжнародної мобільності викладачів та студентів закладів вищої освіти за рахунок благодійних внесків та часткових бюджетних коштів. Створення такого фонду може стати вирішенням проблеми матеріального забезпечення мобільності обдарованих та талановитих студентів, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Пропонуємо більш детально розглянути Третій напрям модернізації системи професійної підготовки викладачів іноземних мов України «Вдосконалення професійної підготовки викладачів». Негативна тенденція, яку було виявлено після аналізу даних ЄДБО, зменшення кожного року кількості вступників на спеціальність середня освіта (014) і збільшення кількості студентів філологічної спеціальності (035) [1] по причині більших можливостей працевлаштування із дипломом за спеціальністю філологія, в тому числі і викладача іноземних мов в закладах середньої та вищої освіти, підвів нас до ідеї створення

модернізованої системи професійної підготовки викладачів іноземних мов з урахуванням позитивного досвіду Румунії.

Відповідно до закону «Про повну загальну середню освіту», ухваленого Верховною Радою 16 січня 2020 року вчителем може стати людина, яка здобула вищу освіту. За освітньою програмою філолог має можливість працювати вчителем у закладах середньої освіти або викладачем у закладах вищої освіти, якщо в нього під час навчання був предмет «методика викладання іноземної мови», але педагогічної освіти він не здобуває. Таким чином, рішення про прийняття на роботу залишається за адміністрацією закладу освіти. Такі рішення часто пов'язані із ризиком виникнення подальших непорозумінь і навіть конфліктів із здобувачами освіти та їх батьками через обмежені знання педагогіки та психології вчителів, які не отримали відповідної підготовки. Традиції педагогічної діяльності доказують, що викладач не тільки є передавачем знань та свого досвіду, але й несе виховну функцію. А. Дестервіг зазначав, що “навчання, що виховує” і “виховання, що навчає” так як навчальна та виховна діяльність тісно переплетені між собою. З розвитком суспільства та зміною ролей викладача, процес викладання став більш спрямований на керування діяльністю здобувачів освіти, а це означає, що майбутній вчитель потребує спеціальної підготовки, без якої він не зможе справлятися із вимогами сучасності.

Ще одним аргументом на користь професійної підготовки, яка включатиме як обов'язкові дисципліни психологію та педагогіку для майбутніх викладачів іноземних мов, є відповідність професійному профілю сучасного викладача. Серед багатьох функцій викладача сьогодні є такі функції, які безпосередньо пов'язані із теоретичними та практичними знаннями педагогіки та психології: виховна, розвивальна, культурологічна, організаційна, діагностична, аналітико-оцінна, комунікативно-стимуляційна і т. ін. [2].

Тому вважаємо, що лише спеціальна психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов зможе дати ефективний та стійкий результат не тільки у навчанні іноземної мови здобувачів середньої освіти, але й дозволить забезпечити їх сталий розвиток, що у масовому коефіцієнті може дати позитивний вплив на розвиток українського суспільства в цілому.

На відміну від української, професійна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов Румунії характеризується відокремленістю психолого-педагогічної підготовки від філологічної, яка здійснюється у різних департаментах румунських університетів.

Після проведення ретельного аналізу досвіду організації професійної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Румунії нами було розроблено авторський курс «Професійна підготовка викладачів іноземних мов» тривалістю 1 рік, який ми пропонуємо для впровадження на філологічних факультетах та факультетах (кафедрах) іноземних мов у закладах вищої освіти України. Курс передбачено для 2-х освітніх рівнів для бакалаврів та магістрів. Його можна проходити паралельно із навчанням на філологічному факультеті, або після закінчення навчання у закладі вищої освіти. Основою для зарахування на психолого-педагогічний курс на бакалаврський рівень є диплом бакалавра з філології або довідка про навчання на філологічному факультеті (кафедрі іноземних мов). Для вступу на курс бакалаврського рівня необхідна заява студента до приймальної комісії у період її роботи та мотиваційне есе іноземною мовою за темою «Чим мене приваблює професія вчителя іноземної мови».

Основою для зарахування студента на психолого-педагогічний курс магістерського рівня є диплом магістра з філології або довідка про навчання на філологічному факультеті (кафедрі іноземних мов) в магістратурі, сертифікат про успішне проходження психолого-педагогічного курсу бакалаврського рівня. Для вступу на курс для магістерського рівня

студенту необхідно подати заяву до приймальної комісії у період її роботи та пройти у зазначений термін співбесіду іноземною мовою.

Психолого-педагогічний курс «Професійна підготовка викладачів іноземних мов» для бакалаврського рівня включатиме такі модулі: 1. Педагогічний модуль; 2. Психологічний модуль; 3. Методичний модуль; 4. Практичний модуль.

Перший Педагогічний модуль зорієнтований на вивчення законодавчої бази в залежності від рівня бакалаврського або магістерського (Закон про освіту, Закон про вищу освіту), професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу середньої освіти”, “Вчитель закладу середньої освіти” (затверджено наказом МРЕТСТУ від 23.12.2020, № 2736), передбачає теоретичну та практичну підготовку студентів, вивчення вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду. Перший модуль включає заняття з педагогічної майстерності, вивчення та використання педагогічних прийомів, освітніх технологій під час проведення практичних занять в тому числі спрямованих на формування мотивації до навчання.

Другий Психологічний модуль формується з серії теоретично-практичних занять та семінарів з вікової та поведінкової психології, особливості роботи та співпраці з батьками.

Третій Методичний модуль передбачає отримання знань про зміст та структуру системи навчання іноземним мовам, кваліфікаційні вимоги до вчителя та викладача іноземних мов, різноманітні прийоми формування й розвитку продуктивних на рецептивних комунікативних навичок мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, читання, аудіювання). Після проходження методичного модулю студенти повинні набути таких вмінь як: використання сучасних новітніх технологій для навчання іноземним мовам, застосування на практиці прийоми та методи навчання іноземним мовам; організація роботи здобувачів освіти за різними формами (групова, по парах, колективна, індивідуальна тощо); управління навчальним процесом та класним (студентським) колективом.

Під час проходження педагогічної практики, яку передбачає четвертий Практичний модуль бакалаврського рівня, студенти здійснюють педагогічну практичну підготовку у закладах середньої освіти, де вони вчать застосовувати набуті знання під час навчання на курсі «Професійної підготовки викладачів іноземних мов», аналізувати власну педагогічну діяльність та діяльність колег, самостійно організовувати свою роботу, проводити заняття та позакласні заходи іноземною мовою. Після проходження практики студенти готують презентацію своєї педагогічної діяльності на базі практики і представляють її на захисті педагогічної практики перед комісією.

Завершується психолого-педагогічний курс для бакалаврського рівня кваліфікаційним екзаменом, який включатиме теоретичні, практичні та відкриті питання з пройденого курсу. Успішне складання екзамену дає право здобувачу освіти отримати «Сертифікат вчителя іноземних (ої) мов (и) закладів початкової та середньої освіти».

Психолого-педагогічний курс для магістерського рівня включатиме такі модулі: 1. Психолого-педагогічний модуль; 2. Науково-дослідний модуль; 3. Методичний модуль; 4. Модуль особистісного зростання; 5. Практичний модуль.

Перший Психолого-педагогічний модуль включає заняття з педагогіки вищої освіти, психо-педагогіки підлітків, молоді та дорослих.

Другий Науково-дослідний модуль передбачає: навчання академічному спілкуванню іноземною мовою у науковому співтоваристві; проведенню науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти та написанню науково-дослідних робіт (тези, наукові статті, дипломна робота); презентації та захисту результатів своїх досліджень.

Третій Методичний модуль магістерського рівня спрямований на отримання здобувачами освіти знань із складання освітніх програм з іноземних мов для закладів середньої та вищої освіти.

Модуль особистісного зростання спрямований на розширення світогляду майбутнього викладача іноземних мов, на його всебічний розвиток, формування мотивації до навчання протягом життя. Четвертий модуль представляє здобувачам освіти 1 дисципліну на вибір з переліку запропонованих дисциплін, наприклад: Міжкультурна освіта, Соціологія освіти, Філософія вищої освіти тощо.

П'ятий Практичний модуль магістерського рівня передбачає проходження здобувачами освіти педагогічної практики у закладах вищої освіти, де вони вчаться застосовувати набуті на Психолого-педагогічному курсі знання, аналізувати власну педагогічну діяльність та діяльність колег, організувати самостійно роботу, проводити заняття іноземною мовою. Після проходження практики студенти готують презентацію своєї педагогічної діяльності та представляють її на захисті педагогічної практики перед комісією.

Завершується курс «Професійної підготовки викладачів іноземних мов» для магістерського рівня захистом кваліфікаційної науково-дослідної роботи, яку вони пишуть за обраною темою під керівництвом призначеного наукового керівника, протягом всього періоду навчання курсу. Захист сертифікаційної роботи відбувається перед затвердженою наказом комісією. Успішний захист сертифікаційної кваліфікаційної роботи дає право здобувачу освіти отримати «Сертифікат викладача іноземних (ої) мов (и) закладів вищої освіти».

Представлені шляхи модернізації є дієвим інструментом у вирішенні проблемних питань з вдосконалення системи професійної підготовки викладачів іноземних мов в закладах вищої освіти України.

Література:

1. Белогур Єдина державна база з питань освіти. Вступна кампанія 2021. Статистика <https://vstup.edbo.gov.ua/statistics/>
2. Волкова Н. П. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-ге видання – Академвидав, Київ. 2007 р.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

Т На сучасному етапі розвитку суспільства все більшій актуальності набуває проблема формування соціокультурної компетентності. Адже одне із стратегічних завдань шкільної україномовної освіти – це засвоєння учнями соціокультурного досвіду, втіленого не тільки в предметній формі, а й в позакласній роботі [1, с. 54].

Про актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності молодших школярів висвітлюється в Законі України «Про освіту» (2017р.) [2].

Дослідженню проблем формування соціокультурної компетентності особистості присвятили свої наукові праці Т. Жукова [3], Н. Басай [4], Н. Муравйова [5], Т. Фоменко [6], О. Базилевська [7], К. Дворак [8], М. Safina [9] та інші.

Науковцями було розглянуто деякі аспекти зазначеної проблеми. Дефеніції терміна «соціокультурна компетентність» запропонували Т. Жукова [3], Н. Басай [4], О. Базилевська [7], Н. Муравйова [5], Т. Фоменко [6]. Аналіз становлення, формування та розвитку соціокультурної компетентності здійснили у своїй праці О. Базилевська [7], К. Дворак [8], Т. Жукова [3], М. Safina [9] та інші.

Базилевська О.О. трактує соціокультурну компетентність як мету навчання, що зумовлена соціокультурним змістом, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат оволодіння знаннями. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння культурою –соціокультурна компетентність.

Соціокультурна компетентність – це здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію когнітивного поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько-культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей [10].

Однак складність проблеми формування соціокультурної компетентності молодших школярів учнів є причиною того, що дослідження її породжує нові питання при дистанційній формі навчання. До таких проблемних питань належать: особливості наповнення соціокультурної змістової лінії шкільного курсу предметними гуртками, проведення конкурсів, змагань за допомогою вікторин, тестувань, проведення ранків, фізичних руханок, творчих завдань, виставок та екскурсій онлайн. Вчитель детально планує кожен урок, залучаючи інших учнів та вчителів, використовуючи інтернет-технології, даючи учням можливість самодіяльності для прояву командного духу, ініціативи та розвитку культурного спілкування, за відведених час.

Формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі позакласної роботи буде успішним за умови систематичного виконання завдань і вправ, передбачаючи розвиток таких умінь, як сприяння успішній соціалізації; виховання певної культури роботи над завданням; формування громадянської відповідальності та активності; формування краєзнавчої компетентності (про традиції, мову, культуру, історію).

У позакласній роботі під час занять використовуються відеоматеріали та розважальних тести, вікторини, які допомагають молодшим школярам візуалізувати та запам'ятати культурні портрети країни, мову якою навчаються, зможуть побачити визначні пам'ятки країни, спостерігати за святами, традиціями, з цікавістю спостерігати за життям інших людей, та їх поведінки в громадських місцях, тощо.

В період дистанційного режиму навчання та повномасштабної війни учні, вихователі, класні керівники та викладачі вимушені опановувати інновації у роботі з цифровими, мобільними та інтернет-технологіями. Позакласна робота також потребує окремої уваги, пристосування до сучасних вимог освітньо-виховного процесу. Сьогодні на допомогу вчителю створено безліч можливостей для дистанційного спілкування: використовуються анкети, опитування, вікторини тощо. Це дозволяє дослідити проблемні моменти у навчання, спланувати заходи для їх усунення, сформувані індивідуальну програму для учнів з особливими освітніми потребами. Більшість шкіл завзято практикують освітню програму Нової української школи, яка в собі носить інтегрований характер та ігрову форму викладання предметів. А для інклюзивних класів це іноді зручно і підходить для адаптації.

Позакласна робота повинна стимулювати та виховувати інтерес учнів вже з раннього віку у знаннях з країнознавства, культурології, патріотизму, фонових знаннях, тощо, уміння використовувати ці знання у процесі навчання середньої школи та життя. Розвиваючи критичне мислення, виконуючи інтерактивні вправи, вони все більше пізнають світ [11, с. 1 – 3].

З метою розширення культури, традицій та адаптативної соціалізації молодших школярів 1 – 4 класів варто запропонувати позакласну гурткову роботу для формування соціокультурної компетентності, а саме: перелік посилань на онлайн-сервіси (наприклад Learningapps), онлайн-екскурсії найкращих музеїв України, художніх виставок, створювати мультимедійні презентації, гурток «вільного» мистецтва та інтерактивні вправи, за допомогою яких учні можуть перевірити та закріпити свої знання в ігровій формі.

Література:

1. Максименко Н.Б. Формування соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови. Івано-Франківськ, 2018. С. 54-59. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715586/1/Nauk-ped-stud_2018-2-55-60.pdf (дата звернення 12.04.2023)
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017р. № 2145 – VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.04.2023)
3. Басай Н.П. Особливості формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. Київ, 2017. 11 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/709155/2/Basai_doc_\(2\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/709155/2/Basai_doc_(2).pdf) (дата звернення 18.04.2023)
4. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць./ за ред.: В. І. Євдокимова, проф.: О. М. Микитюка. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Вип. 42. Харків: ХНАПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. С. 149 – 156.
5. Базилевська О.О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва: дис.. канд. Пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 242 с.
6. Дворак Е. В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза: дисс. Канд.. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2006. 196 с.
7. Safina M. S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 136. P. 80 – 83.

64 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

8. Базилевська О. О. Соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. Вип. 13. С. 32-38.
9. Іващук Л. С. Формування країнознавчої компетенції молодших школярів у позакласній роботі з німецької мови. Вісник психології і педагогіки: конф. «Сучасна іншомовна освіта очима студентів». Київ, 2018. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Іващук_Л._С._Формування_країнознавчої_компетенції_молодших_школярів_у_позакласній_роботі_з_німецької_мови#google_vignette (дата звернення 20.04.2023).

M. L. Smulson

D. S. Meshcheriakov

VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE AS AN INTEGRAL DIGITAL TECHNOLOGY

In The relevance of the problem of using digital technologies in the modern education system, particularly in higher education, cannot be overstated. Digital technologies are widely used in all forms and directions of education, but most commonly in online and blended formats. The key aspect of their use is the orientation towards the specific structure of educational courses based on digital technologies. It has been proven that the direct transfer of offline teaching approaches and methods to distance learning, even with the use of certain digital technologies, reduces the effectiveness of students' acquisition of professional competencies, although unfortunately, this approach is widespread [11;12;13;14;15]. Therefore, in our opinion, we should not talk about isolated use of digital technologies or their sporadic introduction into the educational process, but about purposeful design of a virtual educational space that systematically organizes the processes of teaching and learning activities using digital technologies. In this context, we refer to the activities of the teacher (tutor) as educational and the activities of the student as learning (Mashbits, 2019). These activities are undoubtedly interdependent, but they differ in content and structure, and therefore require different yet interconnected approaches to their design in the virtual educational space as an integral digital technology.

Virtual Learning Environments (VLEs) are widely used worldwide, defined as web-based learning systems (Education 5.0), in which "students can interact virtually with their peers and teachers, access learning materials whenever they want, and make the most of advanced information and communication technologies (ICTs)" [10]. It is about creating a collaborative environment that enables active and meaningful learning experiences, facilitated by digital technologies, and promotes students' autonomy, creativity, and critical thinking skills. The design and implementation of a virtual educational space requires careful consideration of pedagogical principles, learning objectives, technological infrastructure, and user experience to ensure the effective integration of digital technologies into the educational process.

We consider it necessary to distinguish between the virtual environment as a whole, which is designed to organize a particular educational process, and the virtual space as a subjectness formation within the environment, oriented towards a specific teacher or student and adopted by them. The virtual educational space is organized within the designed digital educational system by the teacher (tutor) and the student as subjects of corresponding educational or learning activities [2;4;7]

The subjectness orientation of the virtual space does not allow for disconnecting its digital embodiment from the relevant psychological and pedagogical approaches to learning during its design. The designed virtual educational space should be based on pre-designed concepts of teaching and learning, on the one hand, i.e. psychological and pedagogical technologies, and on digital technologies, on the other hand.

However, while digital technologies fully correspond to the concept of "technologies", the meaning of which lies in reproducing the results of the projected and technologized activity, i.e. in the possibility of its repetition at different times, in different places and by different performers, for psychological and pedagogical technologies, such a requirement is too strong and not always achievable. Since we are talking about a complex designed virtual educational space, a certain metaphorical nature of the concept of psychological and pedagogical technologies is also projected

onto the use of digital technologies.

We base the development of psycho-pedagogical technologies on the hierarchical-design concept of Y.I. Mashbits [1;3] and the design-technological paradigm [8]. These approaches are built within the context of distinguishing between project-activity and cognitive-research approaches. The cognitive attitude, as is known, is strictly oriented towards the truth, it is connected with the need to consider the object of understanding and interpretation as something independent of the thinking that investigates, and thus puts forward limitations that are not present in the project-activity attitude [6;5;9].

In the concept of hierarchical project design of Y.I. Mashbits, three levels or stages of design are considered: conceptual, technological, and practical (objective) implementation [3]. If we are talking about learning with the use of digital technologies, an additional level of software implementation is added. Therefore, it should be understood that the stage of psycho-pedagogical technologization is not final, and the design requires the development of educational and other texts, specific educational tasks, etc., which are subsequently transformed into educational courses using a reasoned system of digital technologies.

Let's further consider some specific types of digital technologies that can be combined into a system and collectively represent a technological resource for designing a virtual educational space as an integrated digital technology. These include the following technologies:

- Educational and methodical materials, tasks, interesting examples, and comments in the form of separate files that can be downloaded to a laptop, tablet, e-book, etc., and used separately from other parts of the course.

- Multimedia presentations - creating visual and audio materials (textual to a lesser extent).

- Virtual tours - this technology allows students to virtually visit various places and cultural landmarks. This can be particularly useful for teaching humanities disciplines, as it can be used for in-depth familiarization of students with geography, historical landmarks, history, and culture of their own country, and other countries of the world.

- Virtual group events - such as webinars, online conferences, virtual festivals in the virtual educational space can be digital analogs of seminars, colloquiums, and even laboratory work, but in the appropriate specific form. The organization of such events not only allows the teacher to assess the level of students' knowledge but also enables students to share their thoughts, experiences, and knowledge, and receive feedback from the teacher and other students.

- Distance training - can be aimed at studying specific creative aspects of a subject that require non-standard approaches, solving creative problems under the guidance of a tutor.

- Websites, social networks, mobile applications with relevant educational content, discussion, and interaction opportunities.

- Internet radio and television, audio and video podcasts - can be used to present the content of the educational discipline.

- Virtual and computer games can be created with the purpose of reflecting certain aspects of the educational discipline.

- Virtual or augmented reality software that allows for virtual reproduction of objects and events.

- It is particularly noteworthy to emphasize the potential use of neural networks and AI in the educational process, which is currently generating significant interest in society. Adequate utilization, such as CHAT GPT, can undoubtedly enhance and modernize the designed virtual educational space.

Undoubtedly, it is about the integral use of these digital technologies in designing the virtual educational space, and their appropriate selection, let us emphasize once again, should conceptually correspond to the planned system of relevant psychological-pedagogical technologies.

Література:

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / Смутьсон М.Л. та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / Смутьсон М.Л. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.
3. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання. К. : Інтерсервіс, 2019. 208 с.
4. Мещеряков Д.С. Розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07
5. Назар М.М. Тренінги у віртуальному просторі: аналіз переваг, недоліків, психологічних можливостей. Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019 р. Т. 2, № 4. С. 61–67.
6. Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М.Л. Смутьсон, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська, Д.С. Мещеряков, М.М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смутьсон. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728329>
7. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / Смутьсон М.Л. та ін. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
8. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. К.: Нора-Друк, 2003. 298 с.
9. Смутьсон М.Л., Мещеряков Д.С., Назар М.М. Психологічні засади проєктування інтернет-ресурсів для розвитку суб'єктності дорослих. Технології розвитку інтелекту, 2020. Т. 4. № 3 (28). DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.1>
10. Datta S. Psychological Implications of Virtual Learning Environments: Perspectives in the Post-Covid Period. Psychology & Psychological Research International Journal (PPRIJ), 2023. Volume 8, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.23880/pprij-16000323>
11. García-Morales V., Garrido-Moreno A., Martín-Rojas R. The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. Frontiers in psychology, 2020.
12. Moore J.L., Dickson-Deane C., Galyen K. Internet and higher education e-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? The Internet and Higher Education, 2011. 14(2), 129-135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
13. Mustapha I., Thuy Van N., Shahverdi M., Qureshi M., Khan N. Effectiveness of Digital Technology in Education During COVID-19 Pandemic. ABibliometric Analysis. International Journal Of Interactive Mobile Technologies (Ijim), 2021. 15(08), 136. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415>
14. The European Puzzle: The Political Structuring of Cultural Identities at a Time of Transition. Marion Demossier (Ed.). Oxford, GB: Berghahn, 2007. 224p.
15. Yu-Chun Kuo, Andrew E. Walker, Kerstin E.E. Schroder, & Brian R. Belland. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. The Internet and Higher Education, 2014. 35-50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>

ЮРИДИЧНА КЛІНІЧНА ОСВІТА: ПОНЯТТЯ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДИКА

В організації та функціонуванні правової держави істотну роль відіграють юристи, у зв'язку з чим, їх підготовці сьогодні приділяється особлива увага в усіх країнах, так само і в Україні. Не викликає сумнівів, що, поряд з теоретичною складовою, важливою є і практична частина підготовки майбутніх правників. Саме до рівня практичної підготовки випускника правничої освітньої програми роботодавці наразі висувають особливі вимоги. Одним з основних шляхів її забезпечення є «юридична клінічна освіта», що передбачає роботу студентів в Юридичній клініці закладу вищої освіти.

Доцільність і необхідність практичної діяльності здобувачів вищої правничої освіти в Юридичних клініках обґрунтована зарубіжними й вітчизняними вченими. Так, О. Л. Соколенко акцентує, що сучасний ринок праці все більше висуває вимоги не до конкретних теоретичних знань юриста, а до його практичних навичок і компетентностей, і саме юридична клінічна освіта значною мірою забезпечує їх розвиток упродовж навчання [5, с. 41]. В. А. Єлов зазначає, що традиційна лекційно-семінарська система навчання правників не дозволяє сформувати у них такі необхідні у професійній юридичній діяльності уміння й навички, як: опитувати і консультувати клієнта, складати юридичні, процесуальні документи, брати участь у судовому процесі, опитувати сторони, свідків, виступати у судових дебатах, застосовувати норми права [2, с. 15].

Осередком юридичної клінічної освіти є юридична клініка – структурний підрозділ закладу вищої освіти, що здійснює підготовку фахівців за спеціальністю «Право», і створюється як база для практичного навчання та проведення навчальної практики студентів старших курсів [4].

Дослідники цієї проблематики розглядають юридичну клініку переважно як форму практичного навчання, що передбачає поєднання практичної підготовки студентів із наданням безкоштовної правової допомоги соціально незахищеним категоріям населення. На увагу заслуговує думка А. О. Галая, котрий розглядає юридичну клініку як особливий механізм сприяння якості юридичної освіти, функціонування якого дозволяє студентам вже під час навчання практикуватись в юридичній професії, виконуючи аналітичну та безпосередньо правозахисну роботу [1, с. 24].

Відповідне значення юридичної клініки в освітньому процесі зумовлено метою і завданнями діяльності юридичних клінік, що закріплені в Типовому положенні про юридичну клініку закладу вищої освіти України. Так, завданнями наразі є: підвищення рівня практичних знань, умінь і навичок студентів-правників; забезпечення доступу представників соціально вразливих верств суспільства до правової допомоги; формування правової культури громадян; підготовка та навчання студентів у дусі дотримання й поваги до принципів верховенства права, справедливості і людської гідності; розширення співробітництва закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців-юристів, із судовими, правоохоронними органами, органами юстиції, державної влади і місцевого самоврядування, з іншими установами та організаціями; впровадження в освітній процес елементів практичної підготовки у сфері юридичних послуг [4].

На основі аналізу й узагальнення викладеної вище інформації, вітчизняні вчені виокремлюють декілька однаково важливих цілей функціонування юридичних клінік, як

наприклад, такі дві основні цілі: освітня – набуття студентами практичних професійних навичок у процесі надання правничої допомоги; соціальна – надання такої допомоги на безоплатній основі тим, хто не в змозі звернутись за отриманням платних правничих послуг [3, с. 46]. Хочемо акцентувати, що враховуючи надзвичайне соціальне значення юридичних клінік, пріоритетною ціллю їх функціонування, однак, є безпосередньо освітня (навчальна) щодо закріплення теоретичних правових знань, розуміння доктрин і принципів права, знання норм права, та формування практичних умінь і навичок застосування права в конкретних випадках за зверненнями громадян до юридичних клінік закладів вищої освіти.

Юридична клінічна освіта виникла у результаті перегляду методики навчання і викладання правничих дисциплін для підвищення ефективності юридичної освіти щодо професійної правничої підготовки. За своєю сутністю, юридична клінічна освіта – це: система форм і методів діяльності юридичної клініки, спрямована на досягнення мети й виконання завдань вищої юридичної освіти щодо підготовки фахового юриста [1, с. 35]; нова форма практичного навчання студентів правників, що має на меті формування у них професійних навичок юриста та передбачає надання безоплатної правової допомоги представникам окремих категорій населення, які не можуть самостійно вирішити проблеми правового характеру [2, с. 39].

Юридична клінічна освіта сьогодні визнана й активно реалізується в усьому світі. Обґрунтовуючи доцільність її запровадження в польську систему підготовки правників, Ф. Цоль вказував, що саме юридична клініка дозволяє поєднати правову теорію із практичним застосуванням права, з пошуком конкретних юридичних рішень, при цьому, опанувати мистецтво юридичної аргументації [6, с. 36]. Шляхом участі у роботі юридичних клінік, зокрема під час проходження виробничої практики, студенти мають змогу заповнити прогалини у теоретичних знаннях, водночас, реально спробувати себе в юридичній професії, отримуючи консультації, поради, рекомендації від фахівців у галузі юриспруденції, зокрема викладачів, які, до прикладу, є практикуючими адвокатами.

Особлива роль в юридичній клінічній освіті відводиться інтерактивним технологіям навчання. Насамперед, це – мозкові штурми, які дозволяють оперативно вирішувати питання, з яким звертаються до юридичної клініки клієнти, і при цьому залучати до активної навчальної діяльності практично всіх студентів. Ефективними щодо формування професійних правничих умінь і навичок є рольові ігри, зокрема імітація судових засідань, дебати, засновані на матеріалах реальних справ. Широко використовуються в юридичній клінічній освіті методика кейсів, «казусів», а також консультування клієнтів безпосередньої у процесі надання безоплатної правової допомоги. Доцільність застосування саме таких методик і технологій зумовлюється тим, що вони передбачають перетворення студентів на активних учасників навчальної, водночас професійної правничої, діяльності. Так, уміння вирішити певний кейс означає уміння власне ідентифікувати проблему, визначити можливі варіанти/ шляхи її вирішення та оцінити переваги і недоліки відповідних способів, розробити план дій і реалізувати його на практиці. Важливо, що при цьому відбувається застосування набутих знань з різних галузей матеріального і процесуального права, крім того, студенти відшукують необхідну для надання юридичного аналізу інформацію, критично оцінюють її, узагальнюють та систематизують.

Отже, юридична клініка – невід’ємний елемент структури закладу вищої освіти та освітнього процесу у закладах вищої освіти, в яких здійснюється підготовка правників. Юридична клініка є осередком юридичної клінічної освіти та сприяє у досягненні загальної мети вищої юридичної освіти – підготовка фахового правника, конкурентоздатного на ринку праці, ринку надання правових послуг. Застосування інтерактивних методик і технологій дозволяє активізувати навчальну діяльність усіх здобувачів юридичної освіти. Виробнича практика в юридичній клініці дозволяє максимально наблизити студентів до реальних умов

70 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

професійної правничої діяльності, застосовувати на практиці теоретичні знання й формувати професійні уміння, навички, компетентності правника, що підсилює конкурентоздатність випускника правничої освітньої програми на ринку праці.

Література:

1. Галай А. О. Основні навчальні компоненти юридичної клінічної освіти: шляхи впровадження клінічного спецкурсу та практики студентів у навчальний процес ВНЗ в Україні : навч. посіб. К. : КНТ, 2009. 196 с.
2. Єлов В. А. Юридична клініка : навч. посіб. К. : «Школяр», 2004. 315 с.
3. Правнича клінічна освіта в Україні: навч. посіб. за заг. ред. В. М. Сущенка. Київ: Ваіте, 2020. 274 с.
4. Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України : МОН України; Наказ, Положенні від 03.08.2006. № 592. URL: <http://surl.li/cfmfi>
5. Соколенко О. Л. Юридична клініка в правоосвітній діяльності. Вісник Академії митної служби України. Серія: Право. 2009. № 1. С. 40-44.
6. Zoll F. O «klinikznej» metodzie nauczania prawa. Klinika. 1999. Nr 1. S. 31-48.

А. Г. Смірнов

Л. Т. Рябовол

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО

Адаптація до процесу навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також процес інтегрованого навчання потребують професійного психолого-педагогічного супроводу, який передбачає забезпечення успішного особистісного розвитку здобувачів освіти, особливо здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Позитивний психологічний вплив психолого-педагогічного супроводу на загальний психосоматичний стан здобувачів освіти з особливими потребами передбачає психодіагностичні обстеження, психотерапевтичні заходи, консультативну психологічну підтримку останніх задля формування у них установки на подолання можливих негативних наслідків своєї хвороби, позитивний вплив соціального оточення в умовах інтегрованого навчання тощо.

Одним зі способів надання психологічної допомоги здобувачів освіти з особливими потребами у вирішенні наявних у них психологічних проблем, є зміна їх «Я-концепції» у позитивному напрямі. Основні порушення стосуються особистісної сфери, а саме їх «Я-концепції» — інтегрального утворення особистості, яке відбиває якість особистісного функціонування. У психологічній корекції «Я-концепції» можна умовно виокремити три напрями, які відповідають трьом основним компонентам «Я-концепції»: когнітивному, емоційно-вольовому та поведінковому компонентам.

Метою психолого-педагогічної корекції когнітивної складової частини «Я-концепції» є усунення неадекватного ставлення до свого хронічного захворювання або фізичного дефекту. Основні завдання психокорекційної допомоги в цьому напрямі є знаходження перспектив подальшого життя в умовах, що склалися.

Психолого-педагогічна корекція емоційно-ціннісного компонента «Я-концепції» здобувачів освіти з особливими потребами спрямована на усунення емоційної напруженості, формування адекватного ставлення до себе, усвідомлення своєї необхідності для себе та інших, розуміння власної незалежності й автономності.

Варто зазначити, що не менш ефективним засобом розвитку позитивної «Я-концепції» здобувачів освіти із функціональними обмеженнями є цілеспрямоване навчання конструктивних способів поведінки. Оскільки в цього контингенту у більшості випадків спостерігаються порушення у сфері міжособистісного спілкування, це ускладнює налагодження й утримання контактів зі соціальним оточенням. Тому основними завданнями корекції поведінкової складової частини студентів з функціональними обмеженнями є розвиток форм поведінки, пов'язаних зі співробітництвом, взаємодопомогою, відповідальністю та самостійністю, оволодіння й закріплення конструктивних форм поведінки й міжособистісних ставлень [4, с. 279–280].

Для вирішення завдань корекції особистісної сфери здобувачів освіти з особливими освітніми потребами доцільним є використання форм і методів групової психологічної корекції та соціально-психологічного тренінгу. Уміння та навички, набуті в спеціально організованих групах, створюють протидію відчуженню, допомагають людині вирішувати проблеми, що виникають у міжособистісному спілкуванні. Ефективні переживання, що проявляються у групі, досвід набутий в штучно створених обставинах, природно переноситься в реальний світ. Перевагою групової психологічної допомоги також є

можливість отримання адекватного зворотного зв'язку та підтримки від людей, які мають спільні проблеми, труднощі й переживання.

Психологічні особливості людей із функціональними обмеженнями зумовлюють низку важливих моментів, які потрібно знати й враховувати при здійсненні психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими потребами.

Під час надання психолого-педагогічної допомоги важливим є встановлення тісного емоційного психологічного контакту та взаєморозуміння, які ґрунтуються не на почутті жалості, а на широті та відкритості, прийнятті суб'єктивного світу особистості. При цьому потрібно виявляти толерантність і терпимість щодо вираження емоцій, часто негативних, з боку людини з особливими потребами; здатності глибоко виникнути в її суб'єктивний внутрішній світ, готовність адаптувати своє сприйняття до сприйняття іншої людини, для досягнення ще більшого розуміння того, що з нею відбувається. Важливим при цьому є знання, як вже зазначалося, особливостей міжособистісного спілкування в студентському середовищі. У багатьох випадках у них порушені конструктивні стосунки з оточенням, переважає агресивне й недовірливе ставлення до нього та водночас бажання розуміючого, співчутливого ставлення до себе.

Перший етап психолого-педагогічної допомоги — встановлення контакту, є одним з найважливіших і складних у роботі зі здобувачами освіти з особливими потребами. Налагодження психологічного контакту з такими людьми і визначатиме успіх подальшої роботи. Доцільно акцентувати їх увагу на привабливості психологічної роботи й на очікуваних результатах у кожному конкретному випадку, звертаючи його увагу на значущі особисто для нього моменти.

Варто зазначити ще одну психологічну особливість здобувачів освіти з особливими потребами — небажання позбавитися нерідко зручної для себе ідеї винятковості особистих проблем і труднощів. Це так звана вторинна вигода від хвороби чи фізичного дефекту — один із видів неконструктивних психологічних захистів людини. Такі психологічні захисти часто стають причиною того, що людина чекає певного поблагливого ставлення до себе та знецінює позитивні зміни психологічної допомоги. Для зменшення прояву такого захисту потрібно показувати рівність витрат і вигоди, з якими людина стикається у зв'язку з перебудовою своєї поведінки або ставлень.

Постійне позитивне підкріплення, а особливо на самому початку роботи, коли ще немає реальних результатів, потреба фіксувати увагу людини навіть на незначних позитивних змінах — ще одна особливість психологічної допомоги. Прийом «позитивного підкріплення» сприяє підвищенню мотивації до змін та саморозвитку особистості[3, с. 315].

Під час визначення й використання різноманітних видів психологічної допомоги здобувачам освіти з особливими потребами не треба обмежуватися формулюванням лише загальних рекомендацій, якими б оптимальними вони не були. Зміст і форми допомоги, які обирає психолог, повинні враховувати індивідуально-психологічні, вікові особливості, бути адресними та конкретними. Інакше кажучи, при наданні психологічної допомоги головним є реалізація індивідуального підходу. З визнанням індивідуального підходу тісно пов'язане уявлення про «особисте досягнення». Під час використання поняття «особисте досягнення» у психологічній корекції визнається право самої людини взяти із психокорекційної допомоги те, що вона вважає за потрібне взяти, або те, що вона спроможна взяти. Неможливість запрограмувати чи запланувати особистісне зростання, при визнанні нескінченності й необмеженості такого процесу, є однією з головних специфічних рис психологічної допомоги людям із функціональними обмеженнями. Безумовно, потрібно створювати умови більш повного особистісного зростання, але в жодному разі не підштовхувати учасників психокорекції на досягнення задалегідь запланованих результатів.

У своїй роботі зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами психолог повинен враховувати, що важко очікувати позитивний результат від психологічної допомоги без зацікавленого, уважного та серйозного ставлення людини до психологічної допомоги. При цьому важливою є позиція самої людини. При виборі психологічних впливів, здатних зробити активно-позитивні зміни у внутрішньому світі й спонукати особистість до певних дій, варто наполегливо формувати переконання, що вона — не пасивний продукт суспільного середовища і не жертва, а творець своєї власної долі. Отже, психологічний процес повинен бути особистісно мотивований. Важливою умовою при наданні психологічної допомоги здобувачам освіти з особливими потребами є першочергове проведення індивідуального психологічного консультування, спрямованого на формування адекватного ставлення до власного хронічного захворювання, фізичного дефекту та його наслідків. При цьому ефективним є використання таких технік психологічного впливу, як переконання в цінності власної особистості для себе та свого оточення, формування віри в особисті можливості, використання психологічних технік з елементами навіювання, використання образів, метафор, психотерапевтичних розповідей і казок. Ефективним буде також навчання прийомів, спрямованих на саморегуляцію емоційних і фізичних станів[2, с. 75].

Відповідно до цього можна сформулювати одне з найважливіших завдань психологічного супроводу здобувачів освіти з особливими потребами — формування мотивації до самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації, тобто перехід корекції в самокорекцію. Викладене положення вважається ключовим у гуманістично орієнтованому напрямі психологічної допомоги, принципи якого покладені в основу надання психологічної допомоги особистості. Від його реалізації залежить ефективність психологічного супроводу.

Література:

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5. С. 381-389.
2. Давиденко Г. Соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими освітніми потребами у навчально-виховних підрозділах університету «Україна». Виток педагогічної майстерності. 2018. № 22. С. 73-81.
3. Єршоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами в вищих навчальних закладах. Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. № 15. С. 313-320.
4. Купрєєва О. І. Соціально-психологічні засади супроводу студентів з функціональними обмеженнями // Психологічні проблеми збереження репродуктивного здоров'я: Матер. міжнар. наук.-практ. конф. (1–2 грудня 2005 р.) / Упоряд. М.-Л. А. Чєпа, Н. В. Слободяник. К.: Міленіум, 2005. С. 278–281.

О Н О В Л Е Н А Н А В Ч А Л Ь Н А П Р О Г Р А М А 3 «ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА» (9 КЛАС): АНАЛІЗ МЕТИ І ЗМІСТУ

Ж Відповідно до чинного освітнього законодавства (Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»), загальна середня освіта спрямовується на всебічний розвиток особистості, навчання, виховання і соціалізацію, формування здатності до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності, громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, відповідальності, стимулювання прагнення до самовдосконалення й навчання упродовж життя [4; 5].

Такий підхід знайшов своє закріплення в Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Метою базової середньої освіти у ньому проголошено розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації і громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [1]. Очевидно, що для досягнення цієї мети учні мають опанувати зміст предметів громадянської та історичної освітньої галузі, зокрема основ правознавства.

Згадані вище Закони України спрямовують загальну середню освіту на розвиток ключових компетентностей, необхідних кожній людині для успішної життєдіяльності. В основу навчання покладено компетентнісний підхід, орієнтований на розвиток в учнів компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (ч. 15 ст. 1 Закону України «Про освіту») [4]. Згідно з п. 6 Державного стандарту базової середньої освіти, вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено саме на основі компетентнісного підходу [1].

Навчальний предмет «Основи правознавства» має суттєвий потенціал щодо формування усіх ключових компетентностей, а саме: спілкування державною (і рідною, в разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя. В оновленій навчальній програмі викладено відповідну таблицю «Компетентнісний потенціал предмета (за ключовими компетентностями)» з описом відповідних умінь і ставлень, формування яких забезпечується у результаті навчання основ правознавства. Очевидно, що особливу роль «Основи правознавства» відіграють для розвитку соціальної та громадянської компетентностей учнів, зокрема, забезпечують формування у дев'ятикласників: 1) таких умінь, як: критично осмислювати право, права людини; ідентифікувати себе як представника різних спільнот, громадянина України; проявляти громадянську позицію та соціальну активність у житті громади; виявляти проблеми шкільної/місцевої громади та пропонувати шляхи їх розв'язання; досягати порозуміння та налагоджувати співпрацю з іншими особами з відмінними ідеями та цінностями; 2) таких ставлень, як: повага до людської гідності, до прав людини, визнання

цінностей демократії, поцінування справедливості, рівності й верховенства права; активна громадянська позиція та відповідальність, емпатія [3].

На основі викладених вище законодавчих приписів у Державному стандарті конкретизовано мету громадянської та історичної освітньої галузі, до якої належить навчальний предмет «Основи правознавства». Відповідно до п. 20 цього документу, нею є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими й локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції. У переліку обов'язкових результатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі є такі, що можуть бути сформовані переважно або, навіть, виключно завдяки вивченню основ правознавства. Йдеться про те, що учень: усвідомлює власну гідність, реалізує власні права і свободи, поважає права і гідність інших осіб, виявляє толерантність, протидіє проявам дискримінації; дотримується демократичних принципів, конструктивно взаємодіє з іншими особами, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучається до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлює необхідність утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства [1].

Аналіз мети і завдань, визначених у програмі, засвідчує чітку компетентнісну спрямованість цього навчального предмета. Дослідники проблематики освітніх компетентностей, зокрема правової предметної компетентності, суголосні щодо визначення її поняття та структури. У методичці навчання правознавства правову предметну компетентність розуміють як: сформовану в діяльній формі інтегровану здатність особистості учня цілісно реалізувати на практиці в конкретних моделях поведінки у правовому контексті правові знання, загальнонавчальні та спеціально-предметні (правові) вміння й навички, способи діяльності, досвід правомірної поведінки, правові ціннісні орієнтації (цінності, ставлення); системне утворення, структура якого вміщує взаємопов'язані та взаємобумовлені когнітивний, діяльно-процесуальний та аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) компоненти [9, с. 33, 34].

Когнітивний компонент охоплює певний обсяг правової інформації, юридичних знань і вмінь, у тому числі вмінь самостійно засвоювати правові знання. Діяльно-процесуальний – досвід розв'язанні правових проблем, пізнавальних завдань правового змісту, спроможність застосовувати певні способи діяльності та правовий досвід спочатку в навчальній, а потім і в життєвій ситуації. Цей компонент охоплює такі основні предметні вміння учнів з основ правознавства, як: формулювати правові поняття та оперувати ними; аналізувати нормативно-правові акти; аналізувати й розв'язувати правові ситуації та задачі; складати правові документи (за зразком чи самостійно). Сутність аксіологічного складника – у формуванні особистісних емоційно-ціннісних орієнтацій та ставлення до права й готовності дотримуватися його приписів, важливим при цьому є ціннісно усвідомлене розуміння учнем значення правової реальності, що проявляється через схвалення або неприйняття правових норм, визначення суб'єктивної значущості права та справедливості, що виражається в оцінці подій правового змісту [6, с. 11-12].

Виходячи з оновленої програми, мета і завдання «Основи правознавства» охоплюють формування усіх складників правової предметної компетентності: когнітивного – надання учням / ученицям основ правових знань, розвиток здатності розуміти й оцінювати правові явища та процеси; діяльно-процесуального – розвиток здатності аналізувати різноманітні життєві ситуації відповідно до правових норм, формування навичок правомірної поведінки; аксіологічного – виховання поваги до гідності людини, права, державотворчих і правотворчих традицій, усвідомлення ролі права, значення прав людини в житті суспільства і

держави, формування правової культури та правових орієнтирів. Крім того, «Основи правознавства» сприяють у розвитку в учня/учениці актуальних soft skills, а саме – критичного мислення й логіки.

Згідно із законами та правилами функціонування методичної системи, виконання запланованих завдань та досягнення визначених результатів має забезпечуватися відповідним змістом. Очевидно, що оновлені мета і завдання вимагали перегляду змісту на основі актуальних досягнень юридичної науки та практики, детермінованих тим, що криза існуючої системи цінностей актуалізувала пошуки нових аксіологічних координат, які б інтегрували міжнародні, національні, демократичні, загальнолюдські, правові цінності.

Вітчизняна загальнотеоретична юриспруденція – відкрита й динамічна система, яка розвивається, реагуючи на зміни в навколишньому середовищі й адаптуючись до них. Роль певного каталізатора в її становленні відіграють інтеграційні процеси, активним учасником яких є Україна. У результаті подолання тривалої ізоляції від європейської і світової культури і правової теорії та в контексті формування єдиного європейського наукового простору відбувається збагачення вітчизняної юридичної науки за рахунок накопиченого у світі правового досвіду. Вона сприймає кращі надбання правової думки, світової загалом та європейської зокрема і, відштовхуючись від цього, розробляє принципово нову для себе систему цінностей. Очевидно, що у демократичному суспільстві та правовій державі юридична наука і практика має ґрунтуватися на людиноцентристській парадигмі, принципах верховенства права, пріоритету невідчужуваних прав і свобод людини, законності як умов соціального буття, взаємної відповідальності держави й особи, тощо [8, с. 185].

В оновленій навчальній програмі це знайшло своє відображення у тому, що вивчення основ правознавства починається із знайомства учнів з фундаментальними засадами права й основоположними цінностями, серед яких: гідність, свобода, рівність, справедливість. У вступі до програми увагу учнів також акцентовано на соціальних передумовах виникнення права, що сформувалися на засадах суспільної згоди, спираючись на моральні ідеї та релігійні принципи.

Слід зазначити, що у змісті шкільного правознавства та в методиці навчання завжди відображається певний тип праворозуміння. Розробники навчальних програм, підручників, вчителі є прихильниками певного підходу, що власне й обумовлює зміст і методику. Сьогодні в юридичній науці розробляють новітні ідеї праворозуміння, що так чи інакше відображаються у відповідній організації навчання правознавства.

Основними підходами до праворозуміння є позитивістський, природно-правовий, соціологічний, історичний, інтегративний. З'ясуємо сутність впливу кожного з них на навчання правознавства, використовуючи напрацювання В. Бігуна та М. Савчина – [10, с. 11-17]. Так, навчання з позицій юридичного позитивізму зводиться до викладання позитивного (писаного) права. Це передбачає своєрідну догматизацію (догми права – певні положення правового характеру, що повинні сприйматися бездоказово) норм права (фактично – норм закону), тлумачення яких відбувається суто формально, виходячи з того, що правова форма домінує над змістом. Природно-правовий підхід передбачає, поряд із правовими нормами, вивчення також і принципів права (справедливість, рівність, свобода тощо), які становлять зміст природного права. З цих позицій передусім передбачається викладання «духу права». Згідно із соціологічним підходом, право вивчається як соціальне явище, акцент робиться не на право «в книгах», а на право «в дії» у взаємозв'язку «суспільство – право». Реалізація кожного із зазначених підходів у навчанні правознавства має як переваги, так і недоліки. До прикладу, навчання суто на засадах юридичного позитивізму (переважало у дорадянський та радянський періоди розвитку вітчизняної правової освіти) збіднює зміст правознавства, передбачає вивчення права як догми, суто системи ієрархізованих норм, водночас сприяє

чіткій ідентифікації правил поведінки за допомогою зрозумілих і публічних критеріїв, що дозволяє індивідам, не вдаючись до моральних суджень, свідомо й однозначно розпізнавати та реалізувати вимоги законів. Вивчення саме «духу права» є перевагою природно-правового підходу і водночас може спричинити надто критичне ставлення до чинного законодавства, сумніви в необхідності його дотримання, що є неприпустимим. Крім того, певні базові цінності є відносними, узалежені від соціального середовища, структури суспільства, їх складно перевірити. Реалізація соціологічного підходу дозволяє верифікувати ефективність правових норм, врахувати соціальний контекст правотворення та правозастосування, проте концентрується суто на цьому аспекті. На усунення зазначених недоліків спрямовується інтегративний підхід як спроба поєднати різні підходи до праворозуміння для врахування в навчанні правознавства «духу права», «букви закону» і «права в дії» як рівнозначних проявів права в суспільному житті.

В оновленій програмі з основ правознавства, на наш погляд, реалізується саме інтегративний підхід. Так, «дух права» учні усвідомлюють у процесі засвоєння таких понять, як: «гідність», «свобода», «рівність», «справедливість», «мораль», а також, коли висловлюють судження щодо них, наводять приклади реалізації поваги до людської гідності в різних сферах життя, характеризують статус людину як найвищої соціальної цінності, тощо. Вивчення «духу права» у поєднанні із розумінням права як «букви закону» відбувається, коли дев'ятикласники засвоюють поняття та ознаки права, його джерела, систему права та її елементи, характеризують підстави виникнення, зміни та припинення правовідносин, склад і види правопорушень, підстави і види юридичної відповідальності, тощо. Реалізація соціологічного підходу в оновленій програмі передбачає, що учень висловлює судження щодо ролі соціальних норм, соціального призначення держави і права, оцінює значення права як універсального регулятора суспільних відносин, висловлює судження щодо ролі правовідносин у житті людини і суспільства, оцінює власну поведінку й поведінку інших осіб щодо її вправомірності. На окрему увагу заслуговує історичний підхід до праворозуміння, який реалізується шляхом вивчення права у розвитку. Це дає змогу з'ясувати закономірності виникнення, функціонування та розвитку певного правового феномену в конкретно-історичних умовах та логічно пов'язати із цивілізаційним підходом, який інтерпретує право як продукт людської цивілізації [10, с. 16]. В оновленій програмі з «Основ правознавства» історичний підхід реалізується під час вивчення питань соціальних передумов права, передумов виникнення держави, покоління прав людини, тощо.

Програма зазнала оновлення і з урахуванням сучасних наукових підходів до співвідношення держави і права. На основі методології формаційного підходу, який превалював у правознавстві за радянських часів, обґрунтовувався нерозривний взаємозв'язок між державою і правом в процесі їх виникнення, функціонування і розвитку. Наразі відбуваються суттєві зміни у відповідних світоглядних підходах. Як констатує М. Козюбра, у загальнотеоретичному правознавстві утверджується підхід, згідно з яким, «первісний генезис права корениться не в державі, а в реальному житті, в природних, невідчужуваних правах людини, які є основою, першоджерелом права; право виникає не одночасно з державою, а переує її; за певних соціальних передумов воно може існувати без держави і поза державою». На його думку, причини виникнення держави і права не є ідентичними, отже, необхідно розробити новий підхід до типології держав і права та періодизації їх розвитку, який не буде механічно «прив'язувати» розвиток права до держави, натомість, має враховувати різні чинники (культурні, релігійні, національні, тощо) виникнення і розвитку права, різні детермінанти характеру взаємозв'язків держави і права та ступеня їх автономності. Не можна не погодитися з тим, що такий науковий підхід є актуальним для України, яка століттями не мала власної державності. Обґрунтовуючи світоглядно-методологічний підхід, М. Козюбра зазначає, що основну роль для формування предмета

загальнотеоретичної юриспруденції має відігравати право, у той час, як держава, залишаючись необхідним компонентом юридичної науки, має досліджуватися лише в аспекті її взаємодії з правом, як правова форма організації суспільства, публічно-правовий інститут [2, с. 16-17, 21].

Оновлена навчальна програма з «Основ правознавства» ґрунтується саме на такому підході до конструювання її змісту в загальнотеоретичній частині. Відповідний розділ має назву – «Основи теорії права і держави» (у попередньому варіанті – «Основи теорії держави і права») Право у ньому розглядається як продукт соціального розвитку, що обслуговує інтереси людини, а держава – як інститут, що у правовий спосіб забезпечує організацію суспільства та інтереси людини. Особливий акцент робиться на цінність права та соціальне призначення держави [3]. Останнє важливо з огляду на те, що сучасна методологія вітчизняної юридичної науки уможливує і вимагає, аби юридичне право досліджувалося як соціально обумовлене явище, соціокультурний феномен і водночас як цінність, реалізація потенціалу якої сприяє забезпеченню правопорядку у суспільстві, а, разом із визнанням ціннісного значення прав людини, передбачає створення умов для реалізації прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина. При цьому, визначальною умовою реалізації ціннісного потенціалу права є сприйняття й визнання права як цінності усіма суб'єктами права [7, с. 31], з огляду на що, аксіологічний компонент правової предметної компетентності, поряд з когнітивним та практично-діяльнісним, набуває особливого значення.

Аналіз мети та змісту навчального предмета «Основи правознавства» для 9-го класу, виходячи з оновленої програми, засвідчив, що цей навчальний предмет має істотний потенціал щодо формування ключових компетентностей та відповідних умінь і ставлень, при цьому, особливу роль відіграє для розвитку соціальної та громадянської компетентностей. Аналіз мети і завдань та державних вимог до результатів навчання учнів / учениць, сформульованих і викладених у програмі, засвідчив чітку компетентнісну спрямованість цього навчального предмету, зорієнтованість на формування усіх компонентів правової предметної компетентності – когнітивного (визначений обсяг правових знань), діялісно-процесуального (сукупність спеціально-предметних умінь і навичок), аксіологічного (система цінностей і ставлень, що детермінують мотивацію правової поведінки). Аналіз змісту, окресленого програмою, засвідчив, що його відібрано та структуровано на основі актуальних досягнень юридичної науки і практики, які ґрунтуються на новій системі аксіологічних координат, що інтегрує міжнародні, національні, демократичні, загальнолюдські, правові цінності. Це стало можливим у результаті подолання тривалої ізоляції від європейської і світової культури і правової теорії та в рамках інтеграції вітчизняної юриспруденції в єдиний європейський науковий простір.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30.09.2020 № 898. URL: <http://surl.li/mfre>
2. Загальна теорія права: Підручник / За заг. ред. М. І. Козюбри. К.: Ваїте, 2015. 392 с.
3. Основи правознавства. 9 клас. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698). URL: <http://surl.li/ctvc>

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://surl.li/dvals> (дата звернення: 25.11.2022)
5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <http://surl.li/dvalw> (дата звернення: 25.11.2022)
6. Ремех, Т. О. Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства: методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
7. Рябовол Л. Т. До питання про соціальну цінність права. Право та державне управління. 2019. № 2. Т. 1. С. 30-36. <https://doi.org/10.32840/pdu.2-1.5>
8. Рябовол Л. Т. Передумови та чинники становлення вітчизняної загальнотеоретичної юриспруденції. Підприємництво, господарство і право. 2019. № 2. С. 182-187.
9. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. докт. пед. наук. Київ, 2015. 600 с.
10. Юридична дидактика: посібник із викладання права та юридичних дисциплін / В. С. Бігун, А. О. Галай, Н. М. Крестовська [та ін.]; за ред. Р. О. Стефанчука. К.: СПД Осип'юк В. Д., 2009. 191 с.

ЕЛЕКТРОННІ СЛОВНИКИ ЯК ІКТ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Ро У наш час перевага інформаційної складової діяльності людей над усіма іншими її формами стала вже очевидною [5, с. 241]. Стрімке поширення нових цифрових, електронних та комп'ютерних технологій у професійній діяльності [Дехтяренко] в контексті повсякденного домінування Інтернет ресурсів детермінують незаперечність твердження щодо необхідності інформатизації суспільства, а також щодо вимоги перебудови психолого-педагогічних технологій системи освіти. І в цьому напрямку значущість інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), наприклад в системі спеціальної освіти, у свої праця висвітлювали О. Василенко, О. Гончарова, Г. Загурська, В. Засенко, А. Колупасва, О. Качуровська, Н. Кравець, О. Легкий, М. Малофеев, М. Сметанський, М. Шеремет та ін. [4, с.13].

Потреба використання ІКТ в науковому середовищі, яке є рушієм не лише освітньої діяльності, а й суспільного поступу в цілому також є на часі. Використання цифрових, електронних та комп'ютерних технологій вже і вчені кваліфікують як складову методології науки щодо оформлення та використання пошукових джерел [2]. Так, сьогодні у світі можна констатувати інтенсивний розвиток комп'ютерної лексикографії як складової прикладної лінгвістики, який детерміновано як науковими потребами (оптимізація власне наукових досліджень [3] та іншої філологічної професійної діяльності – перекладу, мовної культури, уніфікація та стандартизація термінів тощо), так і екстранауковими (задоволення попиту на достовірну інформацію для широкого кола користувачів, пізнавальна навчальна діяльність та ін.).

Серед значної сукупності сучасних комп'ютерних технологій нами презентуються сучасні варіанти словників чи довідників – електронні. Вони є складними системами, що мають свої особливості функціонального, структурного та технологічного планів, що перебувають «вже на етапі проектування як складної системи з певною макроструктурою, організацією та параметризацією» [1, с. 98].

Електронні словники охоплюють різноманітні аспекти, які впливають на роботу та користування ними в різноманітних сферах суспільного життя. Функціональні особливості електронних словників включають, для прикладу, не тільки переклад слів, але й можливість визначення синонімів, антонімів, контекстуального значення та інших лінгвістичних відношень, параметри та маркери. Структурні особливості електронних словників передбачають певну макроструктуру та організацію, систему пошуку, яка допомагає знайти слово швидко та ефективно. Технологічні особливості електронних словників забезпечують параметризацію й оптимізацію їхньої роботи на певній платформі (наприклад, підтримка мобільної версії, оптимізованої для роботи на смартфонах та планшетах).

Актуалізація суспільних переваг електронних словників зводиться до можливостей оновлюватися та доповнюватися в режимі онлайн, що дозволяє користувачам отримувати нові та актуальні дані в режимі реального часу. Наприклад, український електронний словник «Словник.ua» має можливість оновлюватися кожні три місяці, щоб включити до нього нові слова, фразеологізми, терміни та іншу лексику. Окрім того, сучасні електронні словники можуть мати різні функціональні можливості, які допомагають користувачам швидше та ефективніше знаходити потрібну інформацію, пристосовуватись до різних

пристроїв та операційних систем, а також завантажуватися користувачами повністю на комп'ютер чи іншій пристрій, що дає змогу працювати й без наявності Інтернету. Електронний словник можна легко знайти за допомогою пошукового поля. Крім того, він передбачає й додаткові функції, такі як можливість перекладу, аудіовимови, приклади вживання та інші.

Як мовно-інформаційний об'єкт електронний словник досліджували у своїх працях А. Баранов, Л. Беляєва, О. Єфремов, Я. Капранов, Є. Карпіловська, Л. Колодяжна, В. Широков, О. Чепик та ін., і загалом він тлумачиться певним формальним зводом слів, укладеним за системно-структурними ознаками, що має т. зв. «електронну складову» у порівнянні з параметризацією традиційної лексикографії з використанням паперових документів та покладанні великої ваги на ручну обробку інформації.

Електронні словники дуже важливі для точності та швидкості пошуку, що впливає на результативність навчання та мотивацію студентів. Недостатня точність та повільний пошук можуть призвести до витрати часу та втрати інтересу до словника як інструменту навчання. Для вирішення цих проблем необхідно вдосконалювати методи пошуку, використовуючи різні алгоритми, такі як лемагізація, морфологічний та синтаксичний аналіз, та створювати інтерфейси, які спрощують пошук та забезпечують швидкий доступ до інформації.

Методи пошуку лінгвістичної інформації в електронних словниках є важливими для досліджень традиційної та комп'ютерної лексикографії, а також для розвитку мовної освіти та формування лінгвістичної компетентності. Електронні словники дозволяють шукати інформацію за будь-якими критеріями та їх комбінаціями, що розширює можливості її інтерпретації. Це особливо важливо для удосконалення технології проведення занять з мовознавчих та інших дисциплін гуманітарного циклу для студентів вищих навчальних закладів.

Позиціонування електронних словників ефективним інструментом для забезпечення доступу до необхідної лінгвістичної інформації усім працівникам різних сфер суспільного життя робить їх, насамперед, постійно активним продуктом суспільства для перекладачів, журналістів, викладачів, студентів та інших користувачів. Вони допомагають знайти швидко та точно потрібне слово, визначити його значення та граматичні особливості. А для філологів, які спеціалізуються на вивченні відповідних мов (української, англійської, іврити та ін.), – це використання, набуття та опис лінгвістичних знань, оскільки філологічні дослідження вимагають великої кількості інформації, яку збирають з різних джерел, включаючи словники, і яка дозволяє більш ефективно студіювання.

Безперечною перевагою електронних словників над паперовими є розширення можливостей пошуку інформації і необмеженість упорядкування вмісту. Так, упорядкування контенту паперового словника обмежене фізичними характеристиками самого словника, такими як розмір, кількість сторінок, обсяг тощо. Це призводить до лімітування кількості слів, які можуть бути включені до словника, а також до труднощів з пошуком необхідної інформації через нестабільність алфавітного порядку слів і нестачу зручних інструментів пошуку. На протипагу цьому упорядкування контенту електронного лексикографічного продукту не обмежено фізичними характеристиками, оскільки весь контент може бути збережений в електронному форматі. Це дозволяє включати до словника більшу кількість слів та зберігати додаткову інформацію, таку як приклади вживання слова, синоніми, антоніми та інше. Також електронні словники зазвичай мають зручні інструменти для пошуку та фільтрації інформації, що значно полегшує користування ними.

Подальший науково-технічний розвиток спроможний піднести на високий рівень можливості параметризації, маркування та інші структурні елементи, спрямовані на пошук інформації, серед іншого й лінгвістичної. До таких, для прикладу, належать лінгвістичні

82 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

інструменти у вигляді даних історичної лексикографії, діалектології та етнолінгвістики. Так, науково-технічний розвиток з його новими досягненнями параметризації, маркування та інших структурних елементів дає змогу розширювати можливості електронних словників у напрямку покращення системи пошуку інформації, створювати більш точні й ефективні засоби пошуку, що забезпечує швидкий і точний доступ до потрібної лінгвістичної інформації для різних груп користувачів. Фахівці з лінгвістично-інформаційного забезпечення зазначають: «засоби і, відповідно, технології мають носити комплексний характер і об'єднувати цілий ряд концептуальних парадигм, адже навряд чи варто сподіватися, що одна схема здатна охопити все різноманіття когнітивних ситуацій, що виникають в процесі інтелектуального оброблення текстів з метою екстракції з них знань» [6, 30].

Досвід удосконалення параметрів пошуку та інших особливостей електронних словників вже вкотре демонструється на фаховій конференції з електронної лексикографії «eLex» (наприклад, <https://elex.link/elex2021/>, що проходила онлайн 5–7 липня 2021 року). Цей міжнародний віртуальний формат, присвячений цифровій лексикографії, вже прогресував до того моменту, коли великі частини статей у новому словнику (наприклад, списки заголовків, флексій, перекладів або прикладів речень) можуть бути автоматично створені з достатньо великого та достатньо анотованого текстового корпусу. Дослідники-технологи працюють в цьому руслі над укладанням і забезпеченням електронного словникарства різних мов світу. Цей технологічний прогрес призводить до нових методологічних підходів, коли більшість редакційної роботи складається з постредагування автоматично створеного вмісту – подібно до постредагування текстів, перекладених машиною. З одного боку, ці зміни обіцяють пришвидшення редакційної роботи (оскільки загалом треба виконувати менше роботи), і дозволяють редакторам зосередитися на лексикографічно найскладніших питаннях (оскільки прості частини, ймовірно, будуть написані правильно). З іншого боку, зміни в загальному редакційному робочому процесі та домінуючих лексикографічних парадигмах є суттєвими та непростими для впровадження. Конференція eLex є місцем презентації здобутків у цифровій лексикографії та платформою для суспільного замовлення методів пошуку в сучасних електронних корпусах мовних даних від користувачів. Так, при інноваційних розробках у сфері електронної лексикографії фахівцями-розробниками аналізуються лексичні дані, не освідомлюючи користувачів, що вони використовують «словник», і це дає результати для розвитку різних галузей лексикографії: вміст словника в різних цифрових носіях (наприклад, мобільні пристрої, планшети); експлуатація мовних ресурсів (наприклад, через API): одномовні та багатомовні корпуси, корпуси учнів, лексичні бази даних (для прикладу, Wordnet, Framenet, DANTE, Wikipedia), візуалізація лексичних даних, створення нових довідкових інструментів з елементом словника (наприклад, інструменти навчання, помічники з правопису), практика користування користувачами корпусом електронного словника та автоматичне його налаштування відповідно до потреб і характеристик користувачів (наприклад, рівень володіння, рідна мова), інтеграція електронних словників у процес вивчення та викладання мови (наприклад, CALL, навчання перекладачів) тощо.

Звертають на себе увагу й базові елементи пошуку – запит, ресурс, результат – утілюють можливості пошуку в лінгводидактиці, як і в інших сферах суспільного використання цифрових носіїв. Вони дозволяють здійснювати ефективний та результативний пошук лінгвістичної інформації, взаємодіють між собою та залежать від типу словника та його параметрів, які визначають обсяг та якість інформації, доступної користувачу. Сучасні технології надають можливості для ефективної оптимізації макро- і мікроструктурних

параметрів електронних словників – від створення їх до використання на практиці. Важливо, що філологічні компетенції актуалізуються на всіх цих етапах. А відтак методи пошуку в електронних словниках вже при здобуванні освіти у перспективі сприятимуть унікальним умінням: розширяти обсяг і склад словникових статей за рахунок різних форм подання інформації (текст, звук, графіка, анімація), поповнювати та коригувати бази даних, раціонально структурувати інформацію, а також удосконалювати сучасний комплекс методів пошуку інформації. Крім того, електронні словники можуть бути корисними у процесі написання наукових робіт та перекладів, допомагаючи знайти точні та відповідні слова та вислови. Університет з місією формування умов забезпечення особистісного цілепокладання проєктнокультурної колективно-розподіленої діяльності за посередництвом освіти, ставить перед собою завдання формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів відповідно до вимог реальних роботодавців та стейкхолдерів. А відтак, володіння мовою є важливим елементом професійної компетентності, тому методи пошуку інформації в електронних словниках є необхідним інструментом для студентів університету.

Таким чином, розвиток електронних словників сприяє покращенню якості мовленнєвої діяльності та забезпеченню ширшого доступу до інформації різними мовами. Методи пошуку є важливими для ефективного використання електронних словників. Використання електронних словників дозволяє зберігати більше даних про слова, що допомагає користувачам отримувати більш повну та точну інформацію. Крім того, електронні словники можуть бути швидше та легше оновлюватися, що дозволяє їм відповідати більш точно сучасній мовній практиці. Залежність від типу словника та його параметрів, яку покладено в основу лінгводидактичного принципу навчання, сприяє оновленню використовуваних методів пошуку в електронній лексикографії як явищу постійних технологічних змін у перспективі. У подальшому вже на етапі створення електронного словника важливо враховувати його функціональні можливості та визначати оптимальні методи пошуку, щоб забезпечити користувачам максимальну зручність та ефективність використання.

Література:

1. Балалаєва О. Ю. Особливості структури електронного словника. Міжнародний філологічний часопис. 2021. № 13 (2). С. 87–98.
2. Громко Т. В. Метод понятійно-термінологічного пошуку в інформаційному масиві як інструмент юридичної діяльності. Актуальні проблеми національного законодавства : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 листопада 2022 року, м. Кропивницький). Кропивницький, 2022. Ч. 1. С. 59–61.
3. Громко Т. В. Методологія та досвід дескрипції говірки : монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2021. 452 с.
4. Дегтяренко Т. М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. Т. 46. №2. С. 11–21.
5. Ніколаєнко С., Шинкарук В., Ковальчук В., Кочарян А. Використання BIG DATA в освітньому процесі сучасного університету. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60. Вип. 4. С. 239–253.

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАПИТАНЬ ЗА ТАКСОНОМІЄЮ Б. БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Критичне та творче мислення є результатом навчання, що забезпечується не тільки формуванням практичних навичок та вмінь на заняттях з англійської мови, а й навичками сприйняття нової інформації, оцінюванні ідей та концепцій з власної позиції та переконань, ефективного здобуття не тільки фактичних знань, а й концептуальних, процедурних та метакогнітивних [1].

З метою розвитку когнітивних навичок студентів на заняттях з англійської мови викладачем застосовуються запитання, які є відтворенням різних способів мислення. Необхідність в структурованому підході під час запитань може забезпечити отримання відповідей від найпростіших до найскладніших. На думку Сандерса, це можуть бути запитання різного типу, такі як: буквальні запитання, запитання на ерудицію, запитання на вироблення оцінок і суджень тощо [2].

З точки зору деяких дослідників, буквальні запитання розраховані на відтворення певної інформації та механічне запам'ятовування. Відповіді на такі запитання можуть бути знайдені в тексті і вимагають певної концентрації уваги для пошуку правильного варіанту. Буквальні запитання носять прямолінійний характер і передбачають чітку і виважену відповідь. На заняттях з англійської мови такі запитання будуть пов'язані з відтворенням граматичних правил, лексичних одиниць (сталих виразів, ідіом, фразових дієслів тощо), окремих уривків тексту і т.д.

Запитання на переформулювання вимагають від студентів інших навичок та вмінь. Зокрема, постає необхідність в трансформації вже відомої інформації в нові форми. Даний тип запитань відноситься до категорії «розуміння» в таксономії Блума і пов'язаний з певним сенсорним досвідом, який студент переживає під час відповіді на запитання такого типу. Зокрема, можуть бути запропоновані такі завдання, коли необхідно задіяти інші когнітивні навички і уявити, наприклад, як виглядало б життя в суспільствах різних типів або описати ситуацію чи подію, спираючись на вже отримані знання.

Запитання на витлумачення спрямовані на встановлення зв'язків між ідеями, фактами, поняттями, концепціями. Студенти повинні обґрунтувати, як різні підходи до вирішення однієї і тієї ж проблеми можуть бути поєднані між собою. Важливою складовою є вміння пояснювати, як пов'язані між собою частини цілого, порівнювати та знаходити спільні та відмінні риси в теоріях та концепціях. Запитання на витлумачення є необхідною ланкою для розвитку критичного мислення, а тому посідають особливе місце в таксономії. Дані запитання відносяться до категорії «застосування» і можуть бути реалізовані у вигляді таких завдань, коли студенту необхідно використати інформацію і продемонструвати логічну послідовність у висловлюваннях або визначити, чим може бути корисний той чи інший підхід.

Запитання на застосування наявних знань частіше за все пов'язані з вирішенням логічних завдань, які мають місце під час роботи з текстами для читання. Наприклад, в контексті інтерпретації тексту студенти навчаються розв'язувати різні завдання. Зокрема, визначають характер сюжетних ліній, тип кульмінації, виявляють сутність незнайомих

сучасному носієві мови діалектизмів, професіоналізмів, термінів, лексичних та фразеологічних архаїзмів та історизмів тощо.

Аналітичні запитання зосереджені на висвітленні суті речей, урахуванні обставин і фактів, які найповніше відображають намір автора. Студенти аналізують вчинки різних людей. Це можуть бути як відомі постаті в кінематографі, літературі, спорті, науці або в будь-якій іншій сфері, так і вигадані герої, які наділені певними рисами. Якщо на думку студентів, характер твору не повністю розкритий, тоді вони можуть розмірковувати над тими механізмами, які могли б його покращити.

Запитання на синтез спираються на значну базу інформації, якою володіють студенти. Запитання такого типу спонукають до творчого розв'язання проблеми і неординарного мислення. Вони є поштовхом для розвитку креативних здібностей і активізації когнітивних навичок високого порядку.

Запитання на оцінювання вимагають від студентів обґрунтування суджень, які є результатом інтеграції нової інформації у власну систему переконань [3]. Наприклад, студентам пропонується визначити, ефективно чи неефективно були використані певні підходи в тій чи іншій ситуації, перерахувати переваги і недоліки, продемонструвати, чи погоджуються вони з думкою автора тощо. Таким чином, студенти мають змогу висвітлити свою власну позицію, поділитися своїми думками і надати оцінку характеристикам різного роду, що забезпечує особистісно-оціночне спрямування навчального процесу.

Використання питань різного типу забезпечують реалізацію таксономії Блума і відповідають певним рівням пізнання і мислення. Кожен тип запитань забезпечує перехід до наступного рівня ієрархічної структури. Головне завдання, яке постає перед викладачем, правильно підібрати комплекс запитань від найпростіших до найскладніших. Даний вибір визначається цілями навчання, рівнем підготовки студентів та очікуваними результатами. Кожен тип запитань відіграє свою унікальну роль. Викладач, який достатньо компетентний у використанні різних типів запитань за таксономією Блума, зможе визначити, чи мали студенти різноманітний досвід в процесі осмислення навчального матеріалу. Згідно з дослідженнями Сандерса, які він опублікував в одній зі своїх робіт, деяким викладачам вдається ефективно використовувати всі шість типів запитань у навчальному процесі, в той час як більшість педагогів продемонстрували досить обмежений набір запитань, що унеможливило повноцінний розвиток когнітивних навичок студентів за таксономією Блума [3].

Ми розглянули класичний комплекс запитань, який відповідає таксономії Блума. Тим не менш, деякі дослідники, наприклад, М. Дж. Іш виокремлює п'ять типів запитань для вдосконалення когнітивних навичок. М. Гелл взагалі виділяє одинадцять типів запитань. Як бачимо, спостерігається певна різниця у кількості запитань.

Таксономія Блума чітко структурована і представляє собою певний «навчальний навігатор», який може бути залучений до мовленнєвого середовища будь-якої країни з урахуванням соціокультурних та лінгвістичних особливостей, що активізує механізми міжкультурної комунікації.

Література:

1. Дичка Н.І., Павленко О.В. Таксономія Б. Блума в навчанні англійської мови професійного спрямування в XXI столітті. Молодий вчений. 2017. № 12. С. 370-373.
2. Sanders Norris M. Classroom Questions: What Kinds? New York : Harper & Row, 1966. 192 p.
3. Sanders Norris M. A Second Look at Classroom Questions. The High School Journal. Vol. 55, No. 6, Thinking (Mar., 1972). University of North Carolina Press, 1972. Pp. 265-277.

Панасюк Ю. В.

*Використання різних типів запитань за таксономією
Б. Блума на заняттях з англійської мови.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ САМОАНАЛІЗУ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ

Учитель сьогодні повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання. Ось чому визначення вчителем освітньої стратегії забезпечується безперервним вивченням власного педагогічного потенціалу, в основі якого лежить самоаналіз професійної діяльності.

Самоаналіз власної педагогічної діяльності як процес осмислення досвіду є важливим інструментом і основною умовою для визначення кращих аспектів своєї професійної діяльності, визначення способів подолання існуючих у роботі труднощів та є стимулом для вдосконалення власного стилю педагогічної діяльності.

Індивідуальним стилем педагогічної діяльності називають «систему улюблених прийомів, певний склад мислення, манеру спілкування, способи пред'явлення вимог» - риси, нерозривно пов'язані з системою поглядів і переконань педагога.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності проявляється:

- в темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна откликаємость);
- в характері реакцій на ті чи інші педагогічні ситуації;
- у виборі методів навчання;
- в підборі засобів виховання,
- в стилі педагогічного спілкування;
- в реагуванні на дії і вчинки дітей;
- в манері поведінки;
- в перевазі тих чи інших видів заохочень і покарань;
- в застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на дітей.

Індивідуальний стиль неможливо запозичувати або тиражувати, він визначається властивостями особистості і організму, типом нервової системи і темпераментом і водночас тісно пов'язаний зі здатністю педагога до самоаналізу. Існує такі компоненти самоаналізу:

- самоконтроль;
- самодіагностика;
- усвідомлення труднощів;
- самооцінка.

Кожен компонент самоаналізу має кілька рівнів сформованості в залежності від психологічних особливостей та рівня педагогічної компетентності викладача.

Самоконтроль має такі рівні сформованості: спонтанний контроль (все визначається за допомогою інтуїції), усвідомлений відбір (порівняння, зіставлення необхідних фактів, явищ) та асоціації (встановлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами, явищами, а також з новими якостями предмета в цілості їх зв'язків і характеристик).

Самодіагностика: неволодіння навичками проведення діагностики, уміння визначити проблему і причини її виникнення та виявлення проблем і визначення їхньої пріоритетності, а також причини виникнення.

Усвідомленість труднощів може бути слабо виражена, зорієнтована на усвідомлення результатів діяльності або передбачення можливих наслідків прийнятих рішень, встановлення

причинно-наслідкових зв'язків.

Рівні самооцінки: слабо розвинені навички самооцінки, усвідомлення педагогічної проблеми, критична оцінка педагогічної проблеми та вміння прогнозувати результати своєї праці.

В залежності від рівня розвиненості навички самоаналізу викладача буде залежати формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, оскільки та в свою чергу націлена на розвиток іншої людини, бажання допомогти учню в його становленні. Прагнення до пошуку кращих рішень в цій області прискорює процес вдосконалення педагогічної майстерності, який нерозривно пов'язаний з самопізнанням, опорою на сильні і нейтралізацією слабких сторін свого типу нервової системи і темпераменту, з'ясуванням домінуючою професійно-педагогічно значущою риси характеру, виявленням провідного фактора індивідуальності.

При навчанні педагогічній майстерності слід не перетворювати тип вищої нервової діяльності в напрямку якогось стандарту, а формувати свій стиль в залежності від індивідуально-психологічних особливостей вчителя. Досліджено залежність індивідуального стилю діяльності від типу нервової системи і темпераменту.

Вітчизняними вченими доведено, що незважаючи на певні професійні переваги вчителів, що володіють сильною і рухомою нервовою системою (холериків і сангвіників), досить великими творчими можливостями розташовують і вчителі з сильною, але малорухомою нервовою системою (флегматики), і вчителі зі слабкою нервовою системою (меланхоліки). Вся справа в тому, що кожен педагог має свої сильні і слабкі сторони. Використання інструментів самоаналізу дають можливість сформувати план самовиховання для підвищення ефективності викладацької діяльності і педагогічної майстерності.

Етапами процесу професійного самовиховання виступають:

- самопізнання (виявлення загальної самооцінки, самооцінки професійних якостей, рівня спрямованості на педагогічну професію, рівня товариськості, виявлення особливостей вольового розвитку, емоційної сфери, пізнавальних процесів і ін.);
- самопрограмування (формування програми самовиховання як можливість удосконалення своєї особистості);
- самовплив (використання технік саморегуляції, вправ на розвиток спостережливості, уваги, вміння класифікувати факти і явища, встановлювати причини та виявляти мотиви поведінки і діяльності учасників соціальної взаємодії, вирішувати аналітичні, прогностичні та проектні завдання).

Отже, професійна самоосвіта педагога та використання технік самоаналізу сприяють формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, допомагають осмисленню педагогічного досвіду та власної самостійної практики, є ефективним засобом самопізнання та самовдосконалення.

Література:

1. Індивідуальний стиль професійної діяльності педагога вищої школи. URL: <https://ukped.com/statti/skarbnichka/546-individualnyi-styl-profesiinoi-diyalnosti-pedahoha-vyshchoi-shkoly.html>.
2. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності. URL: <http://www.psih.pp.ua/individualnyi-stil-pedagogichnoi-diyalnosti-individualnist-pedagoga.html>.

Секція V.

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ**

М. І. Черняк

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В
ЗАКОРДОННИХ ЗВО**

А Вступаючи на перший курс закладу вищої освіти, випускники реалізують свою потребу, пов'язану із формуванням подальшого не тільки професійного, але і життєвого шляху. Попереду їх чекає новий, досі невідомий, етап їх становлення як майбутніх професіоналів. У такий переломний момент при переході на новий життєвий етап навчання в ЗВО у багатьох студентів виникають певні складнощі освоєння в новому студентському середовищі, які потребують проходження відповідного періоду адаптації. На цьому етапі адаптація фактично виступає початковим етапом процесу професійного та соціального входження студентів у майбутню трудову діяльність, де вони в майбутньому зможуть самореалізуватися. Фактично студент у процесі адаптації до нових умов вирішує завдання знаходження свого місця в соціумі, формуючи свій майбутній соціальний статус. Цей процес є складним та багатостороннім, оскільки зумовлений впливом сукупності психологічних, соціальних, фізіологічних та педагогічних чинників.

Ще в більш складних соціально-психологічних умовах знаходяться ті студенти, які вступають до закордонних ЗВО. До чинників впливу на адаптацію, які чекають студентів у вітчизняних вишах, додаються чинники, що супроводжують будь-яких мігрантів: необхідність знання мови, пошуку житла та підробітку (за необхідності), врахування соціально-культурних норм і традицій приймаючої країни, знання та дотримання законодавства тощо.

Отже, актуальність проблематики адаптації студентів до навчальної діяльності в закордонних ЗВО не викликає сумнівів та полягає у проведенні експериментального дослідження психологічних умов, спрямованих на більш успішну адаптацію, та обґрунтуванні необхідності психологічної допомоги студентам-першокурсникам в процесі їх адаптації до умов навчання у закордонних ЗВО.

Проблему розвитку особистісних, у т.ч. адаптивних, здібностей, вивчали: К. Андросович, М. Блажівський, Л. Боярин, М. Мельничук, А. Налчаджян, С. Ніколаєнко, Є. Підчасов, Т. Хомуленко, О. Шльонська та ін.

Психологічні особливості адаптації першокурсників до навчання у ЗВО досліджували: С. Гапонова, Н. Ішук, В. Лесовий, Г. Левківська, Т. Резнік, В. Петренко, В. Петрук, Є. Резнікова, О. Солодухова, В. Сорочинська та ін.

Психологічні особливості адаптації студентів-мігрантів до нових умов життя за кордоном у своїх дослідженнях характеризували: О. Блинова, А. Борисова, Л. Дмитрук, І. Лапшина, Н. Пустовар, А. Скрипніков, М. Слюсаревський та ін.

Проте такий широкий підхід до вивчення даної теми не вичерпує усіх питань, які можуть бути корисними в межах даного дослідження та відкриває додаткові перспективи

наукового пошуку у напрямку вивчення психологічних особливостей адаптації студентів до навчання в закордонних ЗВО.

Термін «адаптація» (лат. adaptation – «приспосування», «налагоджування») вперше був запропонований у 1865 р. німецьким фізіологом Г. Аубертом і спочатку був більш розповсюджений в медичній та біологічній літературі, де він тлумачиться, як «зміна чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників».

Психологічний аспект категорії «адаптація» є значно ширшим, ніж у біологічній та медичній науках, що стало можливим завдяки соціальному завданню в межах цього явища, а саме – необхідності пристосування індивіда до нового соціального оточення і значущості різних видів його активності для реалізації даного завдання. Більш ґрунтовне дослідження підходів різних дослідників до визначення сутності адаптації свідчить, що філософсько-психологічна точка зору на сутність поняття «адаптація» межує з біологічними і фізіологічними її формами. Також було встановлено, що у ході еволюційного розвитку людства адаптація від природної спрямованості (приспосування особистості до умов оточуючого природного середовища: «індивід – природне середовище») набуває спрямованості соціальної (приспосування до умов соціального середовища: «особистість – соціальне середовище»), трансформуючись у соціальну адаптацію.

У процесі вивчення наукових праць також з'ясовано, що фахівці досить часто оперують двома взаємопов'язаними поняттями: «адаптивність – неадаптивність» або «адаптованість – неадаптованість». При цьому обидва поняття характеризують одне і те ж для особистості: результат її адаптаційного процесу з позиції успішності його завершення – позитивний або негативний

Таким чином, поняття «адаптація» сьогодні виступає одне з ключових у психології особистості у напрямку дослідження умов, які забезпечують можливість її існування в мінливих умовах оточуючого середовища. Це пояснюється тим, що протягом усього життя людині доводиться час від часу адаптуватись до різних ситуацій, що з'являються в середовищі її життєдіяльності. Відповідно, основними суб'єктами адаптації дослідники називають людину і природу або людину і соціум. При цьому адаптація людини до природних умов знаходиться поза межами даного дослідження, тому основна увага зосереджена нами на адаптації людини до соціуму.

Вивчення психологічних особливостей адаптації студентів до умов навчання у ЗВО показало, що молода людина має приходити до ЗВО вже достатньо підготовленою та мотивованою на певний професійний вибір. Цей вибір вже робиться свідомо, на основі певних очікувань саме від цієї професії, а уже в процесі навчання професійна готовність спеціаліста до трудової діяльності розвивається, кристалізується та деталізується з урахуванням стадій реалістичного вибору.

Спираючись на проведений теоретичний аналіз проблематики готовності студентів до навчання у ЗВО, нами визначено, стан такої психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності містить низку взаємопов'язаних елементів, а саме:

- осмислення точок дотичності своїх особистих потреб у професійній діяльності та очікувань суспільства від діяльності даної особистості;
- формулювання та усвідомлення цілей і завдань, досягнення яких сприятиме задоволенню таких потреб;
- усвідомлення та оцінка умов майбутньої професійної діяльності, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням подібних задач у минулому, а на основі цієї інформації – визначення найбільш ймовірних способів дії в майбутньому;
- прогнозування проявів своїх інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, оцінювання співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення конкретного результату;

–мобілізація сил відповідно до умов і завдань обраної професійної діяльності, самомотивація на досягнення мети.

З наведеного можемо зробити висновок, що молода людина при вступі до ЗВО налаштовується на конкретну поведінку, розробляє план виконання мети і завдань у відповідності з певною стратегією, готує необхідну матеріальну базу, шукає потрібну інформацію.

З урахуванням виявленого у процесі теоретичного дослідження впливу міграційного чинника на психологічні особливості адаптації студентів до умов навчання у закордонних ЗВО [1-8], було сформовано логіко-діагностичну модель дослідження, що складається з адаптаційного та мотиваційного чинників (рис. 1).

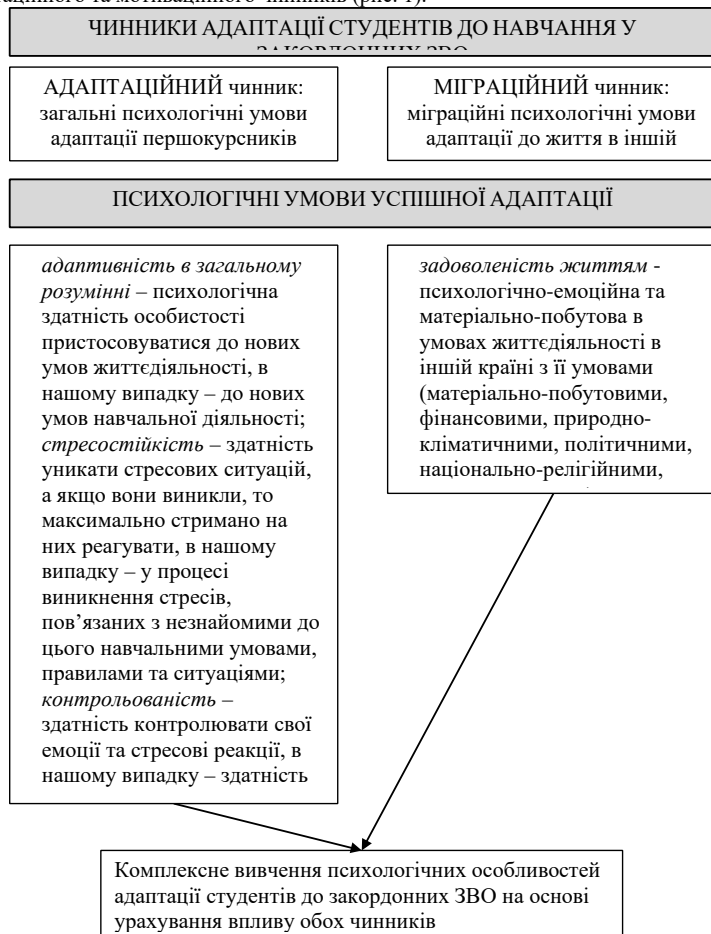


Рис. 1. Логіко-діагностична модель дослідження психологічних особливостей адаптації студентів до навчання у закордонних ЗВО (авторський підхід)

У контексті адаптаційного чинника розробленої моделі вважаємо доцільним виокремити наступні психологічні умови успішності такої адаптації:

- адаптивність в загальному розумінні – психологічна здатність особистості пристосовуватися до нових умов життєдіяльності, в нашому випадку – до нових умов навчальної діяльності;

- стресостійкість – здатність особистості по можливості уникати стресових ситуацій, а якщо вони виникли, то максимально стримано на них реагувати, в нашому випадку – у процесі виникнення стресів, пов'язаних з незнайомими до цього навчальними умовами, правилами та ситуаціями;

- контрольованість – здатність особистості контролювати свої емоції та стресові реакції у процесі настання нових незнайомих умов діяльності, в нашому випадку – здатність переживання стресу, визначення ступеню контролю та емоційної лабільності студента в стресових обставинах, які можуть спостерігатися під час навчання на першому курсі.

У контексті міграційного чинника розробленої моделі вважаємо доцільним виокремити наступну психологічну умову успішності такої адаптації, яка інтегрально поєднує у собі оцінювання найбільш значимих аспектів міграції: задоволеність життям – психологічно-емоційна та матеріально-побутова в умовах життєдіяльності в іншій країні з її умовами (матеріально-побутовими, фінансовими, природно-кліматичними, політичними, національно-релігійними, культурними тощо).

За результатами критичного аналізу наявних на сьогодні методик діагностування рівнів адаптації серед студентів, що навчаються у закордонних ЗВО, було обрано відповідні методики

У контексті адаптаційного чинника розробленої використано:

- для оцінювання психологічної умови «адаптивність» в загальному розумінні – Опитувальник «Адаптивність» МЛЮ-АМ;

- для оцінювання психологічної умови «стресостійкість» – Тест оцінки стресостійкості Т. Холмса та Р. Раге;

- для оцінювання психологічної умови «контрольованість» – Методика оцінки ефективності управління стресом К. Шрайнера.

У контексті міграційного чинника розробленої моделі для оцінювання психологічної умови «задоволеність життям» – Шкала задоволеності життям Е. Дінера.

Метою емпіричного дослідження визначено вивчення психологічних умов успішної адаптації студентів до навчання в закордонних ЗВО.

З метою проведення дослідження нами сформовано вибірку із 50 студентів, які уже певний час проживають за кордоном. Студентів обирали серед кола власних знайомих, які навчаються за кордоном, та їх одногрупників, які теж приїхали з України на навчання.

Результати дослідження даної психологічної умови успішної адаптації студентів, що навчаються за кордоном, на основі опитувальника «Адаптивність» МЛЮ-АМ показали, що студенти вибірки мають перевагу низького та середнього рівнів особистісного адаптивного потенціалу, що створює у молодих людей певні труднощі у процесі адаптації під час їх навчання за кордоном. При цьому половина опитаних також мають проблеми із нервово-психічною стійкістю. У той же час більшість респондентів є комунікабельними та морально вихованими особистостями, що уникають конфліктів у колективі та дотримуються встановлених норм поведінки.

Результати опитування студентів вибірки за методикою Т. Холмса та Р. Раге показали, що переважна більшість з них (76%) має низький рівень опірності стресу, що є негативним

чинником погіршення якості їх навчання та психологічної адаптації до умов такого навчання у закордонних ЗВО.

Результати діагностування студентів вибірки за методикою К. Шрайнера показали, що 68% студентів вибірки ведуть себе стримано у різних стресових ситуаціях. Вони вміють регулювати свої власні емоції, не виходять з себе у взаємовідносинах з іншими людьми та не схильні звинувачувати себе у проблемах і негараздах. У той же час, 32% опитаних студентів мають лише часткову стриманість у стресових ситуаціях. Вони не завжди можуть правильно себе поводити, і хоча іноді вони вміють тримати себе у руках, але бувають також випадки, коли вони зриваються через дрібниці, а згодом шкодують про це.

Узагальнені результати діагностування за всіма трьома методиками у розрізі чинника адаптивності показали, що цілому опитувані показали добрі результати діагностики психологічної адаптації до умов навчання у закордонних ЗВО, оскільки середнє значення за адаптаційним чинником становить 45% на високому рівні його сформованості. Проте у них виявлено деякі психологічні проблеми, які бажано усунути для підвищення рівня адаптації, а саме: 1) проблема низького рівня опірності стресу за методикою Т. Холмса та Р. Праге; 2) проблема низького особистісного адаптивного потенціалу за методикою на основі опитувальника «Адаптивність» МЛО-АМ.

Результати діагностування студентів вибірки у розрізі міграційного чинника за методикою Е. Дінера показали, що більша тривалість проживання студентів за кордоном дійсно може бути пов'язана із зростанням рівня задоволеності життям. Для визначення цього взаємозв'язку нами обчислено кореляційний зв'язок між показниками та побудовано графік залежності рівня задоволеності життям від тривалості проживання за кордоном. З отриманих статистичних даних видно, що між вказаними показниками дійсно прослідковується лінійна залежність. Коефіцієнт R2 становить 0,31, що вказує на середній ступінь залежності. Коефіцієнт кореляції дорівнює 0,56, що також підтверджує тісноту зв'язку.

Тобто можна зробити загальний висновок, що зі зростанням тривалості проживання за кордоном у студентів зростає рівень задоволеності життям, що також позитивно впливає на показники їх адаптації.

Література:

1. Борисова А. О. Психологічний моніторинг міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Збірник наукових праць РДГУ. 2015. Вип. 4. С. 40-43.
2. Васильєв С. П. До проблеми психологічного вивчення адаптації курсантів до навчання в вищих військових навчальних закладах. Вісник Національного університету оборони України. 2013. № 3(34). С. 195-200.
3. Чжефу С. Діагностика рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання в українських університетах. Освітологічний дискурс. 2016. № 2(14). С. 76-87.
4. Сергета І. В., Мостова О. П., Стоян Н. В., Дунець І. Л., Панчук О. Ю., Дударенко О. Б., Тимошук О. В. Сучасні технології оцінки особливостей перебігу адаптаційних процесів серед учнівської та студентської молоді. Медицина сьогодні і завтра. 2013. № 3(60). С. 164-169.
5. Скрипніков А. М., Герасименко Л. О., Ісаков Р. І., Небесний Г. Л. Особливості психологічної адаптації іноземних студентів медичних закладів України. Світ медицина та біології. 2013. № 2. С. 159-161.
6. Неклюєнко О. В. Динаміка емоційних проявів як механізм адаптації першокурсників з особливими потребами до навчання. Збірник наукових праць Хмельницького інституту

- соціальних технологій Університету "Україна". 2012. № 5. С. 150-155.
7. Моргунова Н. С. Психологічний аспект тьюторської та кураторської діяльності у процесі роботи з іноземними студентами у ВНЗ України. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». 2016. Вип. 53. С. 330-339.
 8. Першина А. В. Технології психодіагностики адаптації студентів-іноземців до навчання у ВНЗ України. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 37 (61). С. 293-296.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ

З Сучасний динамічний ритм життя, постійні трансформації соціальних відносин у процесі комунікативної взаємодії людей призводять також і до трансформації інституту сім'ї та одночасного пошуку способів вирішення споконвічної актуальної і сьогодні проблеми «батьки-діти». Різниця поколінь завжди висуває перед людьми певні перепони у взаємодії, викликані, перш за все, різними поглядами на розв'язання тих чи інших життєвих ситуацій. При цьому не викликає заперечень той факт, що найбільш гострою постає проблема міжособистісної взаємодії батьків з дітьми підліткового віку. Саме підлітковий вік з психологічної точки зору вважається одним з найбільш важливих етапів становлення особистості, в якому закладається основа подальшого її формування як повноцінного члена соціуму. Проблеми у взаємовідносинах із батьками загострюються ще й тому, що під час переходу від дитинства до дорослості відбувається трансформація усіх сфер життєдіяльності особистості, пов'язана з глибокими змінами, які впливають на подальший особистісний розвиток. У підлітків у цей період формуються еталони міжособистісного сприймання, якими вони користуються, оцінюючи оточуючих людей. Ці еталони стають усе більш узагальненими і співвідносяться з їх ідеалами, цінностями і нормами. Ускладнює взаємовідносини підлітків з батьками ще й той факт, що підлітковий вік є мінливим і непередбачуваним, що також може загострювати взаємовідносини і з іншими оточуючими.

Міжособистісну взаємодію трактують як особистісний контакт двох чи більше індивідів, в результаті якого відбувається взаємна зміна їх поведінки, діяльності, відносин, установок тощо.

Міжособистісна взаємодія у широкому сенсі, на думку С. Ситнік, це «випадкові або навмисні, приватні або публічні, довготривалі або короткочасні, вербальні або невербальні контакти і зв'язки двох та більше людей. Ця взаємодія викликає взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відношень та установок» [1, с. 159]. У вузькому – це система взаємообумовлених індивідуальних дій суб'єктів взаємодії, пов'язаних між собою циклічною причиною залежністю. При цьому поведінка кожного з суб'єктів виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших.

І. Склярєнко вважає, що міжособистісна взаємодія (інтеракція) – це «взаємодія між індивідами, що спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, ідеями, а й діями, а також організація безпосередньої спільної діяльності людей». В свою чергу, інтерактивне спілкування – це «вироблення тактики і стратегії взаємодії, організація спільної діяльності людей». Основні види міжособистісної взаємодії – кооперація і конкуренція [2, с. 308].

С. Чистяков та Ю. Франчук характеризують міжособистісну взаємодію як «прямий або опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків при здійсненні ними спільної діяльності та спілкування» [3, с. 248].

Залежно від характеру відносин, що формуються між учасниками міжособистісної взаємодії, вона може бути конструктивна або деструктивна. У процесі конструктивної міжособистісної взаємодії відбувається покращення емоційно-комунікаційного зв'язку між її учасниками. Під час деструктивної взаємодії такі відносини, навпаки, погіршуються, наростає емоційна напруга між учасниками, виникають суперечки, що переростають у конфлікти.

Одне з центральних місць у віковій психології займають дослідження, присвячені підлітковому віку, як одному із важливих та одночасно складних етапів формування особистості. Дослідники досить часто називають його «перша вікова сходинка» на шляху дорослішання, що означає перехід з дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка, породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні.

Дослідники єдині у тому, що підлітковий вік характеризується значними змінами в складі дитячої особистості. В їх основу покладена головна якість цього періоду – становлення внутрішньої позиції дорослого як центральне особистісне новоутворення, що формується у зв'язку з появою значних змін у внутрішньому і зовнішньому плані дій.

В цілому можна відзначити, що на психологічний розвиток підлітків впливають зміни у самосвідомості, самооцінці, особистісних якостях та рисах (самостійність, відповідальність, ініціативність). Одночасно з цим виникає інтерес змісту до дорослого життя.

Особистість підлітка, на думку багатьох дослідників, – складна система властивостей, які, з одного боку, впливають на формування внутрішньої позиції дорослого, а з іншого – задовольняють прагнення бути дорослим.

Вивчення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії у підлітковому віці свідчить, що характерними для цього періоду є дві сторони спілкування: з однолітками та з дорослими, у т.ч. з батьками. І хоча основи побудови взаємин як з дорослими, так і ровесниками закладаються ще з раннього дитинства та продовжують удосконалюватися у початковій школі, проте саме у підлітковому віці взаємодія цих двох сторін спілкування досить часто стає суперечливою одна одній за змістом та нормами.

Взаємини підлітків з однолітками в більшій мірі формуються як партнерські, керуються нормами рівноправності, у той час як відносини із дорослими все ще залишаються нерівноправними. Тому уже на початку підліткового віку спілкування з однолітками стає для нього більш приємним та менш напруженим, тому відбувається поступове відсторонення від спілкування з дорослими у бік збільшення спілкування з однолітками. При переході у другу фазу підліткового віку міжособистісна взаємодія підлітків набуває все більших ознак самостійності, починаючи займати все більше часу в їх життєдіяльності. Тому в цей період розрив певних дружніх чи більш серйозних взаємин сприймається підлітками більш драматично. Лише з часом сприйняття таких взаємин стає менш вразливим, оскільки розширюється коло спілкування, з'являються нові знайомі, тому втрати міжособистісних взаємин сприймаються вже не так драматично.

Загалом же, потреба підлітків у міжособистісній взаємодії дуже висока, хоча розвиток комунікаційних та організаторських навичок іще недостатній. А підвищення рівня довіри підлітка до оточуючих сприяє більш ефективній взаємодії.

У процесі проведеного теоретичного дослідження з'ясовано, що у підлітковому віці виникає досить багато проблем, пов'язаних із комунікаціями та соціалізацією. Через банальні непорозуміння можуть виникати проблеми у взаємовідносинах з однолітками, у т.ч. з особами протилежної статі; з батьками; з вчителями та іншими дорослими. І хоча проблему соціальних комунікацій все частіше виносять на обговорення у галузі соціології, вона все одно ґрунтується на психологічних особливостях міжособистісної взаємодії. Це пояснюється тим, що поряд із проблемами соціального характеру у підлітків з'являються також проблеми психологічного характеру, пов'язані із: самоусвідомленням; труднощами у навчанні; необхідністю знайти вихід з будь-якої скрутною ситуації тощо.

Однією з розповсюджених психологічних проблем підліткового віку вважаються відносини підлітків з батьками. Це пояснюється тим, що у пошуках власної ідентичності підліток може починати кидати виклик усталеним сімейним нормам і правилам. В результаті між батьками і підлітками збільшується рівень конфліктності, а основними тематичними

причинами її стають: успішність у школі, допомога по дому, охайність та зовнішній вигляд, спілкування з однолітками, шкідливі звички, питання сексу тощо.

Стиль сімейного виховання, беззаперечно, досить сильно впливає на міжособистісну взаємодію батьків і дітей-підлітків. При цьому покарання чи, навпаки, нав'язлива турбота так чи інакше накладають свій відбиток на майбутнє дитини.

Характерним для міжособистісної взаємодії підлітків з батьками на сучасному етапі є також те, що більшість батьків і їх дітей-підлітків намагаються побудувати нові взаємовідносини, використовуючи при цьому застарілі практики: підліток обирає дитячу позицію, а батьки, в свою чергу, залишаються на опікувально-заборонній.

Теоретичний аналіз наявних на сьогодні зарубіжних та вітчизняних праць з питань дослідження міжособистісної взаємодії підлітків з батьками дозволив визначити основні психологічні чинники, які впливають на характер такої взаємодії: конфліктологічний, емоційний, мотиваційний, толерантнісний та установочний.

Щоб підібрати необхідну методику, спочатку було здійснено обґрунтування основних критеріїв, що мають бути оцінені. Оскільки метою даного дослідження є визначення характеру міжособистісної взаємодії підлітків з батьками та корекція такої взаємодії за її необхідності, тобто оцінці має підлягати поведінка підлітка по відношенню до своїх батьків, то формування методик здійснювалось з урахуванням поведінкових критеріїв.

Для оцінювання конфліктологічного чинника використано методику оцінювання стану міжособистісних відносин (тест Т. Лірі); емоційного – методику «Діагностика перешкод у встановленні емоційних контактів» В. Бойко; мотиваційного – проєктивна методика Р. Жіля; толерантнісного – тест визначення комунікативної толерантності В. Бойко; установочного – методика «Незакінчене речення» Д. Сакса.

Перспективою подальших досліджень визначено проведення емпіричного дослідження щодо визначення впливу вищенаведених психологічних чинників на характер міжособистісної взаємодії підлітків з батьками.

Література:

1. Ситнік С. В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх психологів із різним стилем мислення. Наука і освіта. Психологія. 2015. № 1. С. 158-164.
2. Склярєнко І. Міжособистісна взаємодія викладача та майбутнього фахівця водного транспорту. Педагогіка вищої та середньої школи. 2017. № 1(50). С. 304-317.
3. Чистяков С., Франчук Ю. Особливості міжособистісної взаємодії у колективах прикордонних підрозділів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. 2016. № 3(5). С. 244-256.

ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЛЮДИНИ

В Невід'ємними супутниками сучасного ритму людського життя є стреси та інші негативні прояви, сповнені емоційною напруженістю. Щоденні стреси, фізична та розумова перевантаженість на роботі та вдома, неповноцінне та нерациональне харчування, недотримання режиму дня та здорового способу життя, низька рухова активність і ще багато подібних чинників негативно впливають на стан здоров'я особистості. Всі наведені чинники формують її психоемоційний стан, який виступає віддзеркаленням нашого настрою та подальшої поведінки. Практика життєдіяльності особистості переконливо доводить, що помірна фізична активність (добра фізична форма) позитивно впливає на психоемоційний стан особистості, надає їй ресурси почувати себе емоційно стійкою та зрівноваженою, не дивлячись на можливі впливи несприятливого зовнішнього середовища. Це, в свою чергу, підвищує самооцінку особистості, роблячи людину впевненою, цілеспрямованою та налаштованою на позитив. Відповідно, прослідковується позитивний вплив фізичної активності на психоемоційний стан людини.

На сьогоднішній день фахівці починають звертати все більше уваги на особливості впливу фізичної активності на психоемоційний стан людини, проводячи у цьому напрямі як теоретичні, так і практичні емпіричні дослідження.

Так, Г. Апанасенко, А. Магльований, В. Олексенко, Л. Попова, Н. Семенова, Ю. Ядвіга та ін. у процесі вивчення фізичного та психічного здоров'я студентської молоді підтверджують взаємозв'язок їх соматичного здоров'я та психоемоційного стану з руховою активністю.

У роботах О. Андрєєвої, Я. Копитіної, А. Наконечної, К. Пацалюк, Ю. Романюк, О. Усової, М. Ярошик установлено, що відвідування боулінг-клубів, аквааеробіки та занять за системою Дж. Пілатеса позитивно впливає на показники психоемоційного стану особистості.

Дослідники Д. Анкієв, Т. Круцевич, С. Перекопський, О. Порохненко та ін. також дотримуються думки, що цілеспрямовані регулярні заняття фізичними вправами сприяють кращому розвитку фізичних якостей особистості та гармонійному формуванню тілобудови.

Фахівці Т. Круцевич, С. Перекопський та О. Порохненко, Б. Шиян та ін. займалися вивчення впливу рухової активності на емоційний стан особистості. Вони кожен у своєму дослідженні дійшли висновків, що рухова активність, як незамінний чинник життєдіяльності людини, починаючи з дитинства, може позитивно впливати на зростання, розвиток та стан здоров'я дітей та молоді, підвищувати їх працездатність, покращувати здоров'я, зокрема, функціонування серцево-судинної, дихальної, ендокринної та інших систем, активізувати нервово-м'язовий апарат і механізми передачі рефлексів із м'язів на внутрішні органи.

Т. Круцевич [3, с. 15] наголошує, що рухова активність людини обумовлена сукупною дією трьох чинників: біологічних, соціальних та особистісних. На доданок до цього С. Перекопський та О. Порохненко вказують, що «недостатність рухової активності сучасної молоді є соціальним, а не біологічним феноменом» [6, с. 250].

Б. Шиян, В. Папуша та Є. Приступа [8, с. 45; 9, с. 32], вивчаючи особливості повноцінного фізичного виховання студентської молоді, зазначали, що типовою, наприклад, для молоді, сьогодні вважається ситуація, за молода людина приділяє фізичним вправам до 4 годин на тиждень, тобто лише в межах навчальних занять із фізичного виховання. Виняток становлять лише ті молоді люди, що ходять на професійні спортивні секції. Оптимальним же фізичним навантаженням для молоді вважається таке, при якому юнаки приділяють заняттям

8-12 год./тиждень, а дівчата – 6-10 год. Тобто для нормальної здорової життєдіяльності молодим людям потрібно 2,5 год. щоденної фізичної рухової активності.

І. Бейгул, В. Тонконог та О. Шишкіна також вказують на можливість «позитивного впливу фізичних вправ на стан фізичного і психічного здоров'я, фізичного розвитку, поліпшення діяльності серцево-судинної, дихальної, гормональної систем, поліпшення усіх фізичних якостей людини. В умовах погіршення екології, постійного стресу і гіподинамії боротьба за здоров'я людини стає важливим фактором, що визначає життя в сучасних умовах» [1, с. 37].

Також у процесі дослідження нами відмічено, що ціла низка дослідників приділяють увагу вивченню шляхів формування у особистості мотиваційної потреби до занять фізичними вправами протягом усього життя (С. Король, А. Магльований, І. Шимечко, О. Боярчук, С. Мороз, В. Сергієнко, С. Футорний, О. Головченко та ін.).

На сучасному етапі все більшої популярності набуває тілесно-орієнтована психотерапія, що виступає комплексом глибоких інтегруючих методів впливу на здоров'я людини на основі взаємозв'язку тілесного та психічного в ній. Такі тілесно-орієнтовані системи фізичного розвитку особистості покликані допомагати людині зменшити звичну напругу в тілі. Такі системи розглядають тіло та розум людини як єдине ціле, як безперервний психофізичний процес, в якому зміни на одному рівні впливають на інші. Базуючись на положеннях тілесно-орієнтованої психотерапії, А. Старовойтовим була розроблена психокорекційна програма для підлітків з акцентуаціями характеру, яка містить театральні, релаксаційно-синсінтивні, когнітивно-аналітичні техніки, масаж, дихальну гімнастику, постізометричні вправи, танці та йогу [7]. Автор підкреслює, що впливом даної програми у підлітків відбувається зниження тривожності і агресивності, що позитивно впливає на їх загальний психоемоційний стан.

В свою чергу, А. Воробйова наголошує, що більший психологічний ефект у напрямку покращення психоемоційних станів мають аеробні вправи, ніж анаеробні. Дослідниця зазначає, що «максимальний позитивний ефект на психіку мають регулярні аеробні фізичні вправи помірної інтенсивності з ритмічним червоним типом дихання, з точно визначеними просторовими та часовими характеристиками та такі, що сприяють отриманню задоволення. Фізичні вправи у воді та силові вправи тренуванню та посиленню процесів активного гальмування, відновленню та впорядкуванню процесу збудження, підвищенню емоційного тону. Елементи ігор використовують як для тривожних осіб (у поєднанні з циклічним навантаженням), так і для осіб з депресивними станами (з наданням ролі лідера у грі)» [2, с. 58].

Для підвищення стійкості до нервово-емоціональної напруги А. Воробйова пропонує використовувати складнокоординаційні вправи, які раціонально межувати з фізичними вправами на уроках фізичної культури чи інших заняттях спортом, оскільки вони ефективно стимулюють роботу мозку. Так, у процесі рухової корекції відбувається перерозподіл, перебудова та активізація функціональних зв'язків головного мозку, що спричиняє покращення розумової діяльності, пам'яті та уваги, підвищенню загального емоційного стану. Прикладами складно-координаційних вправ є: «Кулак–ребро–долоня», «Дзеркальне малювання», «Вухо–ніс» тощо [2, с. 59].

Ю. Ядвіга П., Г. Коробейніков та Г. Петров у якості досить ефективного засобу зниження нервово-емоційної напруги пропонують використовувати оптимальну рухову активність та фізичне навантаження. При цьому особливого значення вказані дослідники надають м'язовій діяльності, в процесі якої активізується діяльність нервових центрів, відмінних від тих, які задіяні під час інтелектуальної діяльності. Вони зазначають, що чергування розумової та фізичної діяльності, по-перше, зберігає та покращує діяльність

організму в цілому, по-друге, удосконалені координаційні механізми в його функціонуванні [10].

Ю. Мусхаріна та С. Чернобай відмічали позитивний вплив занять волейболом на емоційне здоров'я студентів та наголошували, що «емоційні здатності недооцінені відносно тієї ролі, що вони відіграють у допомозі збереження й розвитку здорового й успішного життя. Емоційне здоров'я студентів включає можливість справлятися з надмірним навантаженням, депресією й занепокоєнням, що пов'язані із навчанням, а також виражати й управляти своїми емоціями та почуттями» [4, с. 35].

При дослідженні впливу фізичної активності на психоемоційні стани науковці часто послуговуються питанням вивчення депресивних станів та того, як фізична активність позитивно впливає на вихід з депресії. Фізичні вправи допомагають зняти депресивні симптоми різними способами, зокрема «стимуляцією вивільнення хімічних речовин в мозку, які здатні покращити емоційний стан». Так британський доктор А. Чекроуд стверджував про позитивний вплив командних видів спорту на психоемоційний стан людини. Цей вплив полягає у тому, що під час командних занять можна зменшити відчуття ізоляцію та необхідності нікому, що також зменшує прояви депресії [5, с. 60].

Таким чином, регулярна фізична активність в межах розумного навантаження сприяє не тільки здоровому функціонуванню організму, але також може покращувати психоемоційний стан та запобігти розвитку психічних захворювань. Тому також рекомендуємо регулярно займатись спортом в розумних межах, а також по мірі можливості намагатися займатися колективними видами спорту та тренуваннями, що буде покращувати емоційний настрій та запобігати депресивним станам.

Таким чином, цілою низкою дослідників на теоретичному та практичному рівні доводиться позитивний вплив фізичної активності на психоемоційний стан людини.

Література:

1. Бейгул І. О., Тонконог В. М., Шишкіна О. М. Динаміка показників фізичного розвитку та психоемоційного стану студенток волейболісток. Молодий вчений. 2017. № 3.1 (43.1).
2. Воробйова А. В. Складно-координаційні вправи в комплексі психофізичного тренування школярів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2015. Вип. 129(3). С. 57-61.
3. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Київ: Олімпійська література, 2008. 760 с.
4. Мусхаріна Ю. Ю., Чернобай С. О. Волейбол та емоційне здоров'я студентів педагогічного університету. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2013. № 7. С. 34-38.
5. Новикова Д. В., Барсукова Т. О. Фізична активність, спорт, емоції – фактори зміцнення здоров'я студентів. Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги. 2020. Т. 4. С. 60-61.
6. Перекопський С., Порохненко О. Вплив рухової активності на емоційний стан студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 3(57). С. 246-253.
7. Старовойтов А. В. Психологічні особливості тілесно-орієнтованої корекції поведінки підлітків з акцентуаціями характеру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія». Одеса, 2004. 20 с.

100 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга, 2007. 272 с.
9. Шиян Б. М., Папуша В. Г., Приступа Є. Н. Теорія фізичного виховання. Львів: ЛОНМІО, 1996. 220 с.
10. Ядвіга Ю. П., Коробейніков Г. В., Петров Г. С. Вплив рухової активності на психоемоційний стан студентів вузу економічних спеціальностей в сучасних умовах навчання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2009. № 12. С. 202–204.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІД ВПЛИВОМ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Сучасна психологія характеризує темперамент як один з найважливіших аспектів індивідуальності особистості, обумовлений вродженими, переважно біологічними, ознаками її організму. Говорячи про той чи інший тип темпераменту різних людей, психологи говорять про окремі психічні відмінності у їх емоціях (їх глибина, сила, інтенсивність тощо), поведінці (енергійність, динамічність, індивідуально-стійкі особливості) та діяльності. Темперамент прийнято вважати однією з найбільш значимих біологічних основ формування особистості, що відображає соціально-психологічні характеристики її поведінки. Основні психофізіологічні властивості особистості, пов'язані з регуляцією окремих психічних станів, зазвичай, носять стійкий та постійний характер, чітке співвідношення його складових, формуючи тип темпераменту. Тому в психології прийнято говорити про чотири такі типи темпераменту, як холерик, меланхолік, флегматик та сангвінік, які досить принципово відрізняються один від одного.

Динамічні риси особистості, які формують її темперамент, на думку багатьох дослідників, проявляються не тільки в стилі її поведінки, але і виявляються в особливостях протікання інтелектуальних процесів, зокрема, мислення. У цьому напрямі, зокрема, інтерес представляє песимістична та оптимістична спрямованість мислення, яка передбачає негативне або позитивне світосприйняття.

Вважається, що вперше про темперамент заговорив Гіппократ (V ст. до н.е.), який на основі власної лікарської практики почав виокремлювати у своїх пацієнтів співвідношення 4-х різних рідин в організмі: 1) жовчі («холі»); 2) крові («сангвіс»); 3) лімфи («флегма»); 4) чорної жовчі («меланосом холі»). Саме з урахуванням переважання в організмі людини якоїсь однієї з них сформувалися 4 типи темпераменту, які дійшли до наших днів: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолійний. В подальшому вчення Гіппократа були розвинуті І. Кантом, який також природно основою темпераменту вважав індивідуальні особливості крові людини. При цьому вказані 4 типи темпераментів він поділив на дві групи: 1) темпераменти почуттів (сангвінічний і меланхолійний); 2) темпераменти діяльності (холеричний і флегматичний). На більш сучасному етапі (у XX ст.) І. Павловим було продовжено біологічний підхід до трактування природи темпераменту. Вказаний дослідник пов'язував його з функціонуванням центральної нервової системи людини. Він виділив такі властивості вищої нервової діяльності: силу, зрівноваженість і рухливість. При цьому сила характеризувалася здатністю людини витримувати інтенсивні навантаження (тривалу роботу, стрес та ін.), в результаті чого людей можна поділити на сильних і слабких. При цьому відмічається, що людина з сильним типом нервової системи спроможна зберігати свої функціональні характеристики в умовах підвищеного навантаження та стресової напруженості, на що не спроможна людина зі слабким типом [1].

В найбільш загальному розумінні темперамент (від лат. «complexio» – «належне співвідношення частин») – це сукупність індивідуальних особливостей особистості, що визначають динамічну та емоційну сторону її поведінки.

Особливості проявів того чи іншого типу темпераменту обумовлюються біологічним чинником та вважаються вродженими. При цьому структуру темпераменту з психологічної точки зору становлять три основні складові компоненти у складі особистості: її загальна активність, її рухові прояви та її емоційність.

102 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Складність психологічного феномену темпераменту та наявність окремих відмінностей у його трактуванні обумовили формування різних підходів до його змістового наповнення. За результатами проведеного нами критичного аналізу таких підходів визначено, що найбільш розповсюдженими підходами вважаються: гуморальний (Гіппократ, І. Кант), нейрофізіологічний (біологічний, природничий) (І. Павлов), психологічний (В. Мерлін, Г. Хейманс, К. Юнг, В. Вундт), конституційний (В. Шелдон, Е. Кречмер, К. Сіго), організмичний (К. Роджерс), факторний (Г. Айзенк, Л. Терстоун).

Також у процесі дослідження з'ясовано, що саме завдяки темпераменту кожна людина має свою індивідуальність ще з народження, закладену ще на рівні генотипу. Саме тому кожна людина є індивідуальністю з дня народження, тому що майбутній темперамент особистості закладено вже на рівні генотипу. І тому темперамент характеризують як найбільш стаду характеристику людини, що проявляється в усіх сферах її життєдіяльності.

Традиційно прийнято виокремлювати чотири типи темпераментів (холеричний, сангвінічний, флегматичний та меланхолічний). Порівняльний аналіз наведених типів темпераменту свідчить, що немає «хороших» і «поганих» темпераментів: кожному притаманні як позитивні і негативні риси. Тому психологи вважають, що головні зусилля особистості мають бути направлені не на виправлення недоліків свого типу темпераменту, а на «розумне використання» його переваг у конкретних обставинах тієї чи іншої діяльності, щоб максімально зменшити вплив негативних рис на її результати.

Вивчення теоретичних праць у напрямку визначення сутності поняття «мислення» свідчить, що вперше воно з'являється ще у працях античних філософів (Платон, Арістотель, Демокрит, Епікуром, Парменід, Сократ та ін.). Загальний розвиток теорії мислення у 2-й половині XIX ст. пов'язаний з розвитком великої кількості зарубіжних шкіл, які досить різнобічно розглядали сутність мислення. Так, англійська школа психології емпіризму досліджувала співвідношення операцій мислення та матеріалу для реалізації цих операцій, поділяючи його на матеріал пам'яті та матеріал сприйняття. В свою чергу, фахівці Вюрцбурзької школи досліджували питання рушійних сил та детермінації мислення, а матеріалом для процесу мислення вони вважали різні образи. Представники когнітивної психології займалися розмежуванням логічного та психологічного підходів мислення, а також вивченням його структури та функцій.

У процесі проведеного теоретичного дослідження підходів дослідників до розуміння сутності мислення встановлено, що за допомогою процесу мислення особистість пізнає найбільш загальні та суттєві ознаки і явища оточуючої дійсності, а також дізнається про те, чого вона могла безпосередньо не спостерігати, але передбачила хід подій у цьому напрямі.

Основними функціями мислення дослідники вважають наступні: 1) понятійну; 2) функцію розв'язання проблем і завдань; 3) функцію цілеутворення; 4) рефлексивну. А мисленнєва діяльність особистості реалізується завдяки таким операціям і прийомам, як: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та ін. Ці операції діють системно, спрямовуються на розв'язання конкретних життєвих завдань та створюють передумови для інших мисленнєвих операцій. Також сучасна психологічна наука досліджує такі інтелектуальні процеси мислення: планування, проектування, оцінювання, розуміння

Вивчаючи проблематику позитивного мислення, з'ясовано, що широке коло дослідників розглядає його як вид спілкування, який віддзеркалює оптимістичний погляд особистості на проблемну ситуацію, а також може бути наслідком переоцінки пережитого нею негативного досвіду в категоріях позитивної оцінки.

Позитивне мислення допомагає особистості реалізовувати її потенційні можливості на основі зосередження її уваги на створенні та реалізації моделі власного особистого і професійного успіху, що виступає запорукою здорового та щасливого життя. Крім того, таке

позитивне мислення допомагає людині зробити керованими наявні проблемні ситуації та сприяє їх скорішому розв'язанню.

У процесі дослідження також встановлено, що наявна певна кількість публікацій у напрямку дослідження впливу темпераменту на різні психоемоційні процеси людини, зокрема, емоційний стан, розумову працездатність, комунікабельність тощо. Водночас, вивчення прямого зв'язку темпераменту і мислення у наукових дослідженнях нами не знайдено, що ще більше актуалізує емпіричну перевірку даного припущення.

Для визначення вказаного зв'язку нами проведено відповідне дослідження, в якому взяло участь 40 осіб.

Методиками дослідження визначено: Тест атрибутивних стилів Л. Рудіної – для визначення характеру світосприйняття опитуваних (песиміст, оптиміст); методика ЕРІ Г. Айзенка – для визначення типів темпераменту; опитувальник «Тип мислення» в модифікації Г.В. Резапкіної – для визначення характеру мислення.

Першим етапом дослідження було визначення позитивного та негативного мислення, яке здійснене з використанням Тесту атрибутивних стилів Л. Рудіної. З отриманих у ході дослідження результатів видно, що значний оптимізм продемонструвало 5 осіб або 12,5% опитаних. Крім того, помірний оптимізм було діагностовано у 13 осіб або 32,5% опитаних. Тобто результати свідчать, що серед людей із позитивним оптимістичним настроєм на світосприйняття переважають помірні оптимісти порівняно із значними оптимістами. В цілому ж оптимістами за результатами дослідження можна вважати 18 осіб, що становить 45% всіх опитаних.

В свою чергу, значний песимізм продемонстрували 8 осіб або 20% опитаних, що є порівняно гіршим показником порівняно із значним песимізмом. Крім того, 11 осіб або 27,5% продемонстрували переважання помірною песимізму. В цілому песимістів у вибірці виявилось 19 осіб або 47,5%.

При цьому слід також відзначити, що 3 особи або 7,5% показали проміжний (нейтральний) варіант. Проте за отриманими ними балами ми побачили, що з них одна людина наближена до помірною песимізму, а дві – до помірною оптимізму.

Таким чином, вибірка респондентів із 40 осіб розподілилася нами порівну між оптимістами та песимістами і представлена наступним якісним складом:

- 20 осіб – оптимісти;
- 20 осіб – песимісти.

Другим етапом даного дослідження є виявлення типу мислення особистості за опитувальником «Тип мислення» і модифікації Г. Резапкіної.

З отриманих результатів видно, що по 11 осіб або по 27,5% опитаних мають переважання предметно-дійового та наочно-образного типу мислення. При цьому також 9 осіб або 22,5% мають абстрактно-символічне мислення. Найменше всього частка словесно-логічного мислення (5 осіб або 12,5%) та креативного мислення (4 особи або 10%).

Результати розподілу типів мислення між песимістами та оптимістами виявились наступними. Типи мислення у людей з позитивним і негативним світосприйняттям істотно відрізняються. Так, дослідження показало, що предметно-дійове мислення переважає у оптимістів (40%), у той час як при негативному мисленні таких людей всього 15%.

Абстрактно-логічне мислення, навпаки, переважає у песимістів із негативним мисленням (30% всіх опитаних песимістів), у той час як у оптимістів цей тип мислення представлено всього у 15% опитаних.

Словесно-логічне мислення також переважає у песимістів (20%), порівняно із оптимістами (5%).

Також у песимістів переважає наочно-образне мислення (35%), у той час як у оптимістів цей вид мислення представлений всього у 20% опитаних.

104 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Креативне мислення за отриманими результатами - це повністю прерогатива оптимістів із позитивним мисленням (20%) у структурі оптимістів.

Отже, з проведеного якісного аналізу можна зробити висновок, що у людей із позитивним світосприйняттям (оптимістів) переважають такі типи мислення як предметно-дійове та креативне. А у людей із негативним світосприйняттям – абстрактно-символічне, словесно-логічне та наочно-образне. Відповідно, позитивно налаштовані люди в більшій мірі мислять у напрямку прийняття ділових рішень, реалізації різних життєвих планів та стратегій, а також демонструють творчий (креативний) підхід до вирішення таких завдань.

Третім етапом даного дослідження є визначення типів темпераменту за методикою Айзенка. З отриманих результатів зроблено висновок, що по всій вибірці опитаних переважає меланхолічний тип темпераменту, який діагностовано у 40% опитаних (16 осіб). Також значна частка опитаних має холеристичний тип темпераменту (12 осіб або 30%). Менше всього серед опитуваних сангвініків (7 осіб або 17,5%) та флегматиків (5 осіб або 12,5%).

Отже, результати діагностування свідчать, що у осіб із позитивним оптимістичним типом мислення переважає холеристичний тип темпераменту (40%). Також по 25% серед оптимістів знаходяться сангвініки та меланхоліки. Серед оптимістів явно переважають меланхоліки (55%).

Для визначення зв'язку між типами мислення (позитивне та негативне) та типами темпераменту нами було розраховано відповідні коефіцієнти кореляції. З отриманих результатів можна зробити висновок, що для людей із позитивним мисленням найбільш характерним типом темпераменту можна вважати холерика. Також існує незначний зв'язок між темпераментом сангвініка та позитивним типом мислення.

Література:

1. Строгий В. І. Спалахи соціальної агресії з тяжкими наслідками: передумови, джерела, причини виникнення та механізми запобігання. 2013 р. С. 332-345.

Учасники конференції – Автори доповідей

Секція I ФІЛОСОФІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Філатова Ганна Володимирівна,

кандидатка філологічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи Ізмаїльської гімназії № 8,
м. Ізмаїл, Україна.

Секція II

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МЕТОДОЛОГІЯ

Каменська Поліна Вікторівна,

заступник директора з навчальної роботи, викладач спеціальних дисциплін зварювального виробництва ДНЗ Краматорського вищого професійного торгово-кулінарного училища,
м. Краматорськ, Україна

Нюкало Олена Володимирівна,

спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель української мови та літератури Бердянської спеціалізованої школи I-III ступенів №16,
м. Бердянськ, Україна.

Харіна Ольга Іванівна,

спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, учитель української мови та літератури Бердянської спеціалізованої школи I-III ступенів №16,
м. Бердянськ, Україна.

Юзик Ольга Протасіївна,

докторка педагогічних наук, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна.

Хомич Павло Олександрович,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

Секція III

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Бондаренко Анжеліка Юрївна,

директор Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» П'ятихатської міської ради,
м. П'ятихатки, Україна.

Тарапака Наталія Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»,

106 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

м. Кропивницький, Україна

Шевченко Світлана Миколаївна,

спеціаліст вищої категорії, викладач ВСП Морського фахового коледжу ХДМА,
м. Херсон, Україна.

Секція IV

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ, ВПРОВАДЖЕННЯ ПІДХОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Стрельников Віктор Юрійович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки
освіти Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського,
м. Полтава, Україна.

Лебедик Леся Вікторівна,

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтвознавства та
позашкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна.

Сапожников Станіслав Володимирович,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та
психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-
педагогічний інститут «Бейт-Хана».

Теплицька Аліна Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової
підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-
педагогічний інститут «Бейт-Хана».

Горбаньова Вікторія Олександрівна,

здобувачка наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 073 –
Менеджмент, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного гуманітарного
університету,
м. Одеса, Україна.

Корольова Лариса Вікторівна,

викладачка кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені
Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.

Ковальова Яна Віталіївна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради,
м. Дніпро, Україна.

Smulson Maryna Lazarivna,

УЧАСНИКИ КОНФЕРЕНЦІЇ – АВТОРИ ДОПОВІДЕЙ

Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Modern Information Technologies in Education, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Meshcheriakov Dmytro Serhiiovych,

Ph.D. in Psychological Sciences, Researcher at the Laboratory of Modern Information Technologies in Education, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Смірнов Андрій Геннадійович,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти бізнес-освіти та права Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

Смірнов Андрій Геннадійович,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти бізнес-освіти та права Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

Рябовол Лілія Тарасівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права та правоохоронної діяльності Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

Громко Тетяна Васиївна,

доктор філологічних наук, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

Панасюк Юлія Вікторівна,

кандидат філософських наук, старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна.

Базилевська Оксана Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна.

Ковальова Яна Віталіївна,

здобувачка вищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна.

108 Сучасна освіта: методологія, теорія, практика

Величко Вікторія Володимирівна,

викладачка психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна.

Секція V

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Черняк Міріам Ігорівна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна.

Яворський Андрій Едуардович,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна.

Артеменко Микола Сергійович,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна.

Соседка Георгій Олексійович,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна.

Наукове видання

СУЧАСНА ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА

МАТЕРІАЛИ

*VI Всеукраїнської науково-практичної
конференції (з міжнародною участю)*

25 квітня 2023 року

4 іяра 5783 року

м. Дніпро

Матеріали друкуються в авторській редакції
Контактна інформація організаційного комітету:
49000, Україна, м. Дніпро, пл. Успенська, 5Д
Тел.: +38 056 717 70 34
e-mail: office@bethana.org.ua
www.bethana.org.ua

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 6,18
Тираж 300 прим. Зам № 9712

Віддруковано в ТОВ «Акцент ПП» вул.
Бердянська, 3А, м. Дніпро, 49098 тел. (056)
794-61-04(05)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 4766 від 04.09.2014.

