

Вінницький державний педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО
ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ: АНДРАГОГІЧНИЙ
ВИМІР**

Вінниця – 2023

УДК 378.04:37
ББК 74.58
Ф 79

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №6 від 15 листопада 2023 р.)

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор *Штифурак В. Є.*

Доктор психологічних наук, професор *Паламарчук О. М.*

Ф 79 Формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів: андрагогічний вимір /
Лук'янова Л. Б., Гуревич Р. С., Акімова О. В. [та ін.]. –
Вінниця: ТОВ «Твори», 2023. – 328 с.

ISBN 978-617-558-128-5

У монографії розглядаються різні аспекти формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів у контексті андрагогічного підходу. Розкрито особливості педагогічного супроводу професійної підготовки, формування андрагогічної та соціальної компетентності, розвитку особистісних ресурсів професійної стійкості педагогів. Особлива увага приділяється з'ясуванню специфіки діяльності закладів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Для наукових працівників, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-617-558-128-5

© Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
© Автори, 2023

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ, МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ¹

Лук'янова Лариса Борисівна

*доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>
larysa.lukianova@gmail.com*

За роки державної незалежності України було проведено сукупність важливих реформ у системі вищої освіти, головна мета яких полягала у збереженні кращих традицій минулого та накопиченні сучасного інноваційного потенціалу для її подальшого розвитку. Військова агресія російської федерації проти України, розпочата 24 лютого 2022 року, докорінно змінила життя громадян України, й безумовно не залишила осторонь систему вищої освіти. Протидією жорстокій війні, що знищує український народ, залишає дітей сиротами, людей без житла й матеріального забезпечення, є освіта України, яка ні на мить не зупинялася в дні війни, велися пошуки нових методів і форм роботи із здобувачами в екстрених умовах життя і навчання [2, с. 77]. Система освіти загалом, а особливо сфера вищої та фахової передвищої освіти, перебуває в полі виняткової відповідальності за збереження життєздатності країни й забезпечення її подальшого інноваційного розвитку [23, с. 16].

Упродовж двох років, що передували війні росії проти України освітня сфера країни функціонувала в умовах обмежень, пов'язаних зі пандемією COVID-19. До початку цих подій на порядку денному для системи вищої освіти нагальними були питання щодо реформування усієї системи, імплементації норм, прийнятого у 2014 році Закону України «Про вищу освіту», створення системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, узгодженої зі стандартами, що діють у Європейському просторі вищої

¹ Матеріал підготовлений у межах виконання проєкту (2022.01/0098) «Максимізація ефективності ресурсів змішаного навчання в закладах вищої педагогічної освіти у воєнний час та повоєнного відновлення України», що реалізується за грантової підтримки НФДУ.

Зміст, висвітлений у цьому розділі, може не співпадати з поглядами Національного фонду досліджень України і є виключною відповідальністю Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, що реалізує проєкт.

освіти, тощо [3]. Головні завдання фокусувалися навколо забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Проте з початком збройної агресії ситуація у вищій освіті України суттєво ускладнилася, а повномасштабна війна стала новим випробуванням. Сфера освіти зіштовхнулася із значними проблемами і викликами, серед найбільш вагомих з-поміж інших, слід назвати руйнування та пошкодження будівель навчальних закладів; переміщення закладів освіти; переїзд значної кількості викладачів і студентів в інші регіони України та за межі країни; зміна форми навчання учнів та студентів; відсутність технічних умов для проведення теоретичних і практичних занять через повітряні тривоги, блекаути, відсутність інтернету тощо.

Дослідники та експерти називають багато інших проблем, з якими наразі стикається вища освіта України. Зокрема В. Бахрушин, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти, окреслює дві групи таких проблем. Перша група, на думку експерта, пов'язана з тим, що багато студентів і викладачів перебувають у різних обставинах (на окупованих і неокупованих територіях, з деякими немає зв'язку, хтось перемістився в межах України, а хтось виїхав за кордон). Друга група – фінансові проблеми. Державний бюджет був скорочений, а обсяг роботи при цьому не змінився. Водночас, підкреслюю експерт, зросла зацікавленість міжнародних партнерів, з'являється все більше партнерських програм [5]. Оцінюючи ситуацію, що склалася під час війни, Генеральний директор директорату фахової передвищої, вищої освіти МОН України О. Шаров підкреслив: «Система освіти достатньо гарно адаптувалась до війни. Covid-19 допоміг швидко перейти до онлайн навчання. Досвід війни 2014 року дозволив розв'язати проблему з переміщенням ЗВО та забезпеченням виплат викладачам і студентам. Цього разу вдалося перемістити ще й заклади фахової передвищої освіти, у 2014 ми такі заклади втратили. Маса закладів, які працюють у тилкових регіонах, включились у програми внутрішньої мобільності, запросили на навчання студентів до себе» [5].

Отже війна викликала необхідність адаптувати освітній процес до нових реалій.

Зробимо дві ремарки, які певною мірою визначають логіку подальшого викладу матеріалу:

1. У складних умовах воєнного стану держава приділяє особливий уваги реалізації права громадян на освіту та покладає у цьому сенсі на освітній заклад особливу відповідальність. Тому

важливим завданням ЗВО в умовах воєнних дій є формування середовища психологічного комфорту, атмосфери довіри, чуттєвості, психологічної підтримки як для здобувачів освіти так і для осіб, які забезпечують освітній процес.

2. Карантинні заходи, які передували війні, та подальше навчання в умовах воєнного стану – це період, за який здобувачі освіти пройшли більшу частину освітньо-професійної програми або навіть закінчили навчання, яке більшою мірою здійснювалося в умовах, не сприятливих для суб'єктів навчального процесу, а відтак суттєво вплинули на якість освіти.

Мета публікації має дві основні цілі:

по-перше, здійснити аналіз актуальної інформації щодо стану вищих закладів освіти України в умовах війни, окреслити проблеми та виклики, з якими вони стикнулися в умовах воєнного стану;

по-друге, схарактеризувати особливості організації освітнього процесу в ЗВО, контекст яких також пов'язаний із адаптацією до умов воєнного стану.

Нормативно-правове регулювання діяльності ЗВО в умовах війни

Урядом держави вживається сукупність заходів щодо забезпечення права громадян України на освіту, гарантоване вищим законом держави – Конституцією України, а також врегульовується Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та ін. Війна внесла відповідні корективи і у нормативно-правове регулювання діяльності закладів вищої освіти. Зокрема участь працівників та здобувачів вищої освіти у військових діях, переміщення ЗВО з окупованих територій, переїзд викладачів і студентів за кордон, знищення або пошкодження матеріально-технічної бази ЗВО обумовили необхідність внесення змін до відповідних нормативно-правових актів у сфері вищої освіти.

Так 24 лютого 2022 року було прийнято Указ Президента України № 64/202242, «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженого Законом України «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» від 24 лютого 2022 року № 2102-IX. Згодом було прийнято інші нормативно-правові акти, які безпосередньо торкалися системи вищої освіти. Зокрема Закон України від 15.03.2022 № 2126-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану», у положеннях якого йдеться про необхідність створення умов

для відновлення та продовження якісного та безпечного освітнього процесу в умовах воєнного стану. Цим законом на час війни передбачено надання державних гарантій здобувачам освіти, працівникам закладів, установам освіти, науковим установам, зокрема, організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників; збереження місця роботи, середнього заробітку, виплата стипендії та інших виплат, передбачених законодавством; місце проживання (пансіон, гуртожиток тощо) та у разі потреби забезпечення харчуванням [6].

Серед нормативів, що діють в умовах воєнного стану, є накази, рекомендації та листи Міністерства освіти і науки України, спрямовані на організацію та продовження освіти, завершення освітнього процесу у поточному навчальному році, забезпечення вступної кампанії для випускників та осіб, що виявлять бажання навчатися у 2022–2023 навчальному році та інші питання у сфері освіти, не врегульовані в умовах воєнного стану. Тільки з питань щодо правових умов для евакуації та переміщення закладів освіти з окупованих територій, а також тих, на яких велися активні бойові дії, було видано понад 50 наказів МОН.

Так у наказі МОН від 07.03.2022 р. № 235 «Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану» зазначено, що «створено інституційне підґрунтя щодо вжиття заходів для забезпечення захисту учасників освітнього процесу, працівників і збереження майна закладів освіти; здійснення в разі потреби евакуаційних заходів; організації особливих умов навчання (встановлення індивідуального графіка, надання академічної відпустки тощо) для тих здобувачів освіти, які перебувають у лавах ЗСУ або в підрозділах територіальної оборони, займаються волонтерською діяльністю» [12].

Звернемо увагу на деякі інші документи, які також регламентували діяльність ЗВО в умовах воєнного стану:

- наказ «Порядок прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2023 році» від 15.03.2023 р. № 276;
- наказ «Про проведення атестації випускників закладів фахової передвищої, вищої освіти» від 21.03.2022 р. № 265;
- лист «Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану» від 07.03.2022 р. № 1/3378-22;
- лист «Про завершення навчального року» від 10.03.2022 р. № 1/3417-22;

- лист «Про рекомендації стосовно окремих питань завершення 2021/2022 навчального року у закладах вищої, фахової передвищої освіти» від 21.04.2022 р. № 1/4334-22 тощо.

На окрему увагу заслуговує План заходів з післявоєнного відновлення та розвитку України, розроблений Національною радою з відновлення України від наслідків війни відповідно до Указу Президента від 21 квітня 2022 року № 266/2022. У його підготовці взяли участь 24 робочі групи, які розробили сукупність пропозицій щодо пріоритетних реформ та стратегічних ініціатив, проектів нормативно-правових актів, прийняття і реалізація яких є необхідними для ефективної роботи та відновлення України у воєнний і післявоєнний періоди [13]. План містить ряд важливих завдань, виконання яких безумовно сприятиме ефективності освітньої діяльності університетів у контексті євроінтеграції та умовах воєнного стану й післявоєнного відновлення країни.

Втрати системи вищої освіти через війну

Доволі складно оцінити сукупні втрати системи вищої освіти України через військові дії. Однією з причин є брак об'єктивних статистичних даних, а також неможливість проведення повноцінних освітніх вимірювань у воєнний час.

Вважаємо за доцільне аналіз втрат, яких зазнала система вищої освіти України у результаті військових дій російської федерації, розпочати із узагальненої статистичної довідки щодо кількісних показників основних складових системи освіти, до яких беззаперечно належать кількість ЗВО та кількість студентів, які також зазнали негативного впливу від військових дій.

Проаналізуємо динаміку змін кількості закладів та здобувачів вищої освіти та фахової передвищої освіти з 2000 року. На рис. 1 видно, що від 2000-2001 навчального року спостерігається поступове, але відносно незначне зменшення кількості закладів, натомість певне збільшення кількості студентів. Відчутний спад кількості університетів, академій, інститутів відбувся у 2014–2015 н.р. Такі процеси, беззаперечно, були спричинені анексією Кримського півострову та збройною агресією росії на сході України (14, с. 13).

Наступний суттєвий спад кількості ЗВО відбувся після 2019 року, коли стратегія МОН була спрямована на об'єднання університетів, стимулюючи їх до цього збільшенням фінансування. Згідно з даними бази ЄДЕБО на початок 2020-2021 н.р. кількість ЗВО та закладів фахової передвищої освіти зменшилася до 515 одиниць, а станом на 1 жовтня 2020 року в Україні налічувалося 1 065 143 здобувачів вищої

освіти ступенів «молодший бакалавр», «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр». Порівняно зі станом на 1 жовтня 2019 року ця цифра зменшилася на 6,49 % або на 73 960 осіб [15, с.24]. Станом на 1 жовтня наступного, 2021 року в Україні налічувалося вже 1 028 350 здобувачів вищої освіти ступенів «молодший бакалавр», «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр», що у порівнянні з попереднім роком менше на 3,45 % або на 36 793 особи [16, с.16].

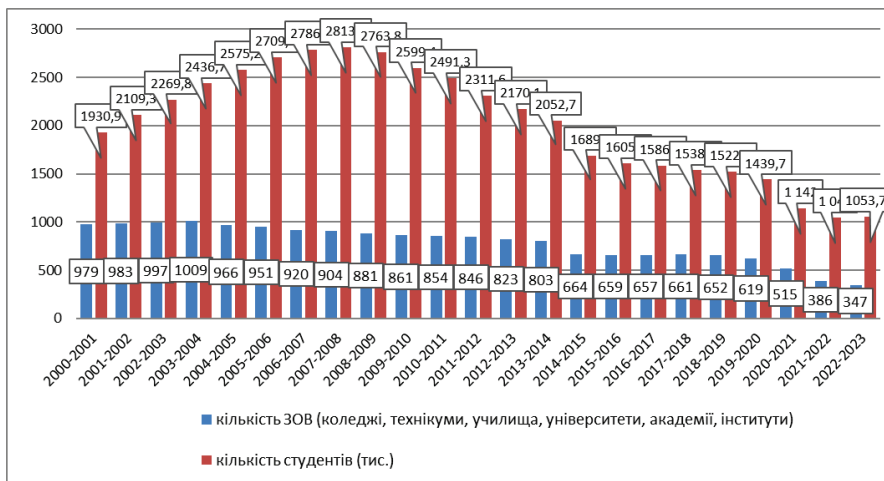


Рис. 1. Співвідношення кількості ЗВО і закладів фахової передвищої освіти у 2000–2001 – 2022–2023 н.р.

Джерело: складено автором на основі (Вища освіта в Україні у 2019 році: статистична інформація, 2020; Вища та фахова передвища освіта в Україні у 2020 році: статистична інформація, 2021; Вища та фахова передвища освіта в Україні у 2021 році: статистична інформація, 2022; Вища та фахова передвища освіта в Україні у 2022 році: статистична інформація, 2023; Заклади вищої освіти в Україні (1990-2020 рр.). Державна служба статистики України., 2020; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік, 2020; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2020 рік, 2021; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік, 2022).

У новому 2022-2023 навчальному році, розпочатого вже в умовах війни, також відбулося зменшення кількості закладів, яке становило 347 одиниць. У зв'язку із виїздом за кордон в українських закладах вищої освіти значно поменшало студенток і студентів до 20 років. Натомість зросла кількість студентів віком 30-50 років. Такою

можливістю у 2022/2023 навчальному році скористалися не менше 85 тис. чоловіків призовного віку.

Зупинимося більш детально на питанні зменшення кількості студентів, яке, безумовно, становить значний виклик для системи ЗВО України. Така ситуація має місце і за рахунок виїзду студентів на навчання за кордон. Слід нагадати, що і до повномасштабного вторгнення українська молодь також виїздила до інших країн на навчання та роботу. Попри високу ціну, зазвичай називали сукупність переваг навчання за кордоном: диплом іноземного університету підвищує конкурентоздатність у зарубіжних країнах, іноземних компаніях; навчання англійською мовою сприяє професійній мобільності; формується досвід адаптації до перебування в іншому соціальному середовищі. Наразі додалася і державна підтримка українських біженців у країнах ЄС.

Наприклад, впродовж багатьох років найбільшою групою іноземних студентів у Польщі були українці. Із початком війни ця кількість значно збільшилася. Так за даними моніторингу Мережі координаторів Конференції ректорів академічних шкіл Польщі (KRASP), поданих 210 університетами, наразі в Польщі навчається понад 21 тисяча студентів з України. 60 відсотків з них розпочали навчання 01.10.2022 року, 6 відсотків продовжують навчання дистанційно через відсутність можливості вступити на денну форму навчання та 3 відсотки навчаються за програмами обміну [10].

Кожен шостий студент, з числа тих, хто перебуває за кордоном, не готовий повернутись на навчання до свого закладу вищої освіти. Поясненням такого високого показника може бути бажання здобувачів залишитись в країні, яка прийняла їх для подальшого навчання, проживання та роботи. Варто зауважити, що із тисяч українських студентів, які щороку їдуть навчатись за кордон, за статистикою більше 80% не повертаються до України [1 с. 18].

Отже повномасштабне вторгнення в Україну російських військ 24 лютого 2022 року завдало ще більшого удару українській системі вищої освіти порівняно з роками дії карантинних обмежень.

Сьогодні переважна більшість ЗВО потерпають від нищівного впливу війни. Руїнування інфраструктури ЗВО, проблема людського капіталу, а також відновлення освітнього процесу в умовах воєнного стану стали справжніми викликами. Абсолютна більшість університетів зіткнулись з територіальною «розпорошеністю» студентів, персоналу і перейшли на дистанційну або змішану форму навчання. У найбільш критичному стані опинились ЗВО, розташовані в зонах активних бойових дій. Студенти та співробітники вимушені були виїхати за межі регіону. В наслідок

інтенсивних обстрілів і бомбардувань інфраструктура цих ЗВО зазнала різного рівня пошкоджень і руйнувань [19, с.7]. Було переміщено або перебуває у процесі переміщення 34 заклади вищої освіти.

Заклади сфери освіти і далі зазнають пошкоджень та руйнувань через війну. За оцінками експертів, сума збитків, завданих російськими військами інфраструктурі нашої країни, становить майже 136 млрд доларів США, з яких 8,2 млрд, або 6%, – це збитки, завдані освітній інфраструктурі [11]. До 9.1 млрд доларів США зросли збитки у квітні 2023 року, яких війна завдала інфраструктурі сфери освіти. Загальна кількість пошкоджених та зруйнованих освітніх об'єктів у квітні 2023 року становила 3.2 тисячі, серед них – понад 1.5 тисяч закладів середньої освіти, майже тисяча – дошкільної, 538 – вищої освіти (<https://kse.ua/ua/about-the-scho-2023-roku>).

Станом на кінець травня 2023 року, 3267 закладів освіти в Україні частково пошкоджені, 261 – повністю зруйновані. За даними ресурсу «Освіта під загрозою» найбільше зруйновано закладів вищої та фахової передвищої освіти у Запорізькій та Донецькій областях, а пошкоджено у Харківській області (<https://saveschools.in.ua/>).

Відповідно до поточної ситуації у ЗВО, зокрема з урахуванням матеріальних втрат і ресурсів, зміни чисельності студентів і персоналу загалом, й зокрема через добровільну участь чи мобілізацію студентів до лав Збройних Сил України або Сил територіальної оборони, а також виїзд студентів і викладачів за кордон, українські ЗВО можна умовно розподілити на три категорії:

1. Знищені чи «окуповані» ЗВО, які зіткнулись з потребою переміщення та/або тим, що освітній процес був неможливим чи дуже ускладненим. Частина цих ЗВО вже були переміщеними, тож фактично стикнулись з потребою повторного переміщення. Переважно це ЗВО на Сході України.

2. ЗВО, де освітній процес був перерваний військовими діями, окремі їх будівлі чи майно зазнали руйнувань та пошкоджень. Водночас, поновлення освітнього процесу у цих ЗВО не було проблематичним. Переважно це університети в Центрі України та Києві.

3. ЗВО, що достатньо віддалені від активних військових дій і, могли навіть не переривати освітній процес. Переважно це ЗВО на Заході України (20, 2023, с. 5-6).

Особливості організації освітнього процесу у ЗВО, пов'язаних із адаптацією до умов воєнного стану

Підходи щодо адаптації здобувачів ЗВО до освітнього процесу в умовах воєнного стану, а також особливості надання освітніх послуг в таких умовах становлять теоретичний і практичний інтерес.

Війна безпосередньо торкнулася усіх українських ЗВО незалежно від їхнього місцезнаходження та створила кризовий контекст для функціонування вищої освіти. Натомість безпекова ситуація в країні загалом та в окремих регіонах України зокрема, безпосередньо спонукали до зміни формату освітніх послуг, надання яких, по-перше, мало гарантувати збереження життя, фізичне й психологічного здоров'я усім суб'єктам освітнього процесу, по-друге, сам процес мав бути ефективним та забезпечувати рівень професійної підготовки, який дозволить випускникам ЗВО бути конкурентними на ринку праці.

Дослідники виокремлюють принаймні три, найбільш гострі проблеми, пов'язані із організацією освітнього процесу в українських ЗВО, що виникли в умовах воєнного стану:

1) ускладнене завершення 2021/2022 навчального року, яке відбувалося в інтенсифікованому режимі, що зумовило додаткове навантаження на студентів, викладачів та адміністрацію ЗВО, особливо на студентів випускних курсів, які до завершення навчального року мали також скласти кваліфікаційні іспити і захистити дипломні роботи;

2) мотивація навчати і навчатися в умовах постійної невизначеності, нестабільного психоемоційного стану;

3) освітні втрати, які загалом розглядають як потенційні втрати якості освітнього процесу, що сукупно складаються із освітніх втрат, навчальних втрат, втрат в навчанні, освітніх прогалин, освітніх розривів та розривів в навчальних досягненнях.

Отже функціонуючи в умовах військового стану, заклади вищої освіти повинні були здійснювати:

а) результативну адаптацію студентів до нової системи соціальних відносин й підтримувати їх психоемоційний стан;

б) впровадити систему навчання, адаптовану до кризових умов.

Розглянемо кожний із наведених аспектів.

Психологічні наслідки війни для студентів та викладачів ЗВО

Війна безпосередньо вплинула на усі категорії суб'єктів системи вищої освіти. Хоча характер впливу відрізняється і місцем їхнього перебування, і ситуацією в якій вони опинилися: залишилися в Україні, виїхали за кордон чи знаходилися на тимчасово окупованих територіях.

Як було зазначено вище, одним із важливих завдань ЗВО у сучасних умовах є формування середовища психологічного комфорту, психологічної підтримки для усіх суб'єктів освітнього процесу. Проте дослідники зазвичай акцентують увагу на фізичному убезпеченні учасників освітнього процесу, водночас не менш руйнівними є очевидні психологічні наслідки війни, які унеможливають повернення багатьох до мирного та продуктивного життя, через посттравматичні синдроми, депресію, нервові розлади різного ступеня тяжкості [26, р. 9].

У цьому контексті слід звернути увагу на висновки звіту, підготовленого за результатами онлайн-опитування студентів, викладачів та персоналу українських ЗВО, які залишилися в Україні. Отже 97,8% респондентів відзначили погіршення свого психоемоційного стану зі скаргами на депресію (84,3%), виснаження (86,7%), самотність (51,8%), нервозність (84,4%) та гнів (76,9%). Студенти більше, ніж персонал, повідомляли про виснаження, почуття самотності, нервозності та гніву, а жінки частіше, ніж чоловіки, вказували на депресію, виснаження, самотність та нервозність [21, р. 33].

Результати іншого дослідження щодо психоемоційних станів студентів і викладачів підтверджують наведені вище висновки. Понад 50% опитаних зазначили депресію та інші психологічні труднощі як чинники, що найбільше вплинули на їхню професійну діяльність [22].

Слід додати, що психологічна підтримка студентів та викладачів під час війни є предметом пильної уваги з боку МОН України. Відповідні документи і матеріали розміщено на сайтах МОН України та Інституту модернізації змісту освіти (наприклад, матеріали для використання в роботі, записи вебінарів, «Гаряча лінія», контакти психологів тощо).

Особливості організації освітнього процесу у ЗВО України в умовах війни

24.02.2022 року на офіційному сайті Уряду з'явилося роз'яснення МОН щодо роботи закладів освіти під час воєнного стану [17], а вже 25 лютого усім закладам освіти було рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні. Проте з 14 березня 2022 р. закладами освіти вже було максимально відновлено освітній процес переважно в дистанційній формі (81,9 %) або, з урахуванням особливостей стану території та перебігу військових дій, у змішаній (очно-дистанційній) формі (17,9 %) [1, с. 25].

Слід підкреслити, що формати проведення дистанційного навчання під час війни університети обирали самостійно, працюючи онлайн, в асинхронному дистанційному режимі. Такий режим роботи передбачав збільшення самостійного опрацювання матеріалу студентами та побудову власного графіку роботи та використання цифрових інструментів. Дипломні роботи могли бути замінені комплексним іспитом або захищатися в онлайн режимі. Ряд українських університетів, як то Національний університет «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА) розпочав дистанційний формат роботи в умовах воєнного стану 4 квітня 2022 року задля того, щоб студенти бакалаврських та магістерських програм встигли отримати дипломи. Перші два тижні університетські деканати підбирали зручний формат роботи, цей період був тестовим й лекційним [9]. Окрім того МОН України рекомендувало забезпечувати особливі умови навчання для тих здобувачів освіти, які перебувають в лавах ЗСУ або в підрозділах територіальної оборони, займаються волонтерською діяльністю, а також внести зміни до затвердженого графіка освітнього процесу з урахуванням поточних змін. Йшлося зокрема про встановлення індивідуального графіка навчання, надання академічної відпустки тощо.

У період з 6 до 13 травня 2022 року Державною службою якості освіти України було проведено анонімне онлайн-опитування здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти всіх типів та форм власності, в якому взяли участь близько 27 тисяч респондентів (здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники) з 54 закладів вищої освіти [1]. Результати опитування показали, що найбільшим викликом в умовах воєнного стану для системи освіти є якісне забезпечення освітнього процесу, зокрема забезпечення безперешкодного отримання споживачами освітніх послуг, налагодження інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, надання здобувачам освіти

можливості самостійно працювати з навчальними матеріалами тощо. Водночас було підтверджено спроможність закладів вищої освіти у складних умовах воєнного стану провадити освітній процес у формах, які успішно було апробовано протягом 2020-2021 рр. під час світової пандемії COVID-19.

Як зазначається в Аналітичні довідці щодо тенденцій організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти у 2021/2022 навчальному році в умовах воєнного стану, таке оперативне вирішення питання задоволення освітніх потреб здобувачів під час війни стало можливим саме завдяки досвіду у використанні технологій дистанційного навчання, набутого під час карантину. Маючи досвід переходу від очної форми навчання з фрагментарним використанням ІТ-технологій до змішаного навчання (з паралельним використанням синхронних і асинхронних методів навчання) під час карантину, заклади вищої освіти майже 100 відсотково перейшли на дистанційну форму навчання в умовах воєнного стану [1, с. 4-5].

Звернемо увагу на зміни в організації навчального процесу, які відбулися у 2022-2023 навчальному році. Державною службою якості освіти України було проведено ще два кварталних опитування щодо організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти України в умовах воєнного стану.

Перше кварталне онлайн-опитування, проведене впродовж 24–31 березня 2023 року, в якому взяло участь 4757 респондентів (1673 педагогічних та науково-педагогічних працівників і 3084 здобувачі фахової передвищої та вищої освіти) показало, що більшість закладів у цей час працювали у змішаному (очно-дистанційному) (42 % відповідей) та дистанційному (31 %) форматах. Дещо більше чверті респондентів (27 %) зазначили, що працюють в умовах очного формату (в аудиторіях закладу) [7, с.6]. З 21 до 30 червня 2023 року було проведено друге кварталне онлайн-анкетування здобувачів освіти та викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти країни, в якому взяли участь 7 319 респондентів (5 635 здобувачів фахової передвищої та вищої освіти та 1 684 педагогічних і науково-педагогічних працівників). Результати опитування наприкінці 2022-2023 навчального року (червень 2023 року) показало, що більшість закладів продовжують працювати, як і в попередньому періоді (березень 2023 року), у змішаному (очно-дистанційному) (53 %) та дистанційному (29 %) форматах. Кожен п'ятий респондент (18 %), зазначив про застосування очного формату [8].

У звіті вказано, що протягом усього періоду від початку дії воєнного стану на території України (весна 2022 – літо 2023)

спостерігається значний спад (майже утричі) застосування дистанційного формату роботи в усіх закладах вищої та фахової передвищої освіти країни (рис. 2).

Проте безпекова ситуація у регіоні мала визначальний вплив на вибір закладами формату роботи. Так серед можливих форматів організації освітнього процесу в умовах воєнного стану з *урахуванням регіонального компонента* перевагу надано змішаному, який є максимально наближеним до традиційного.

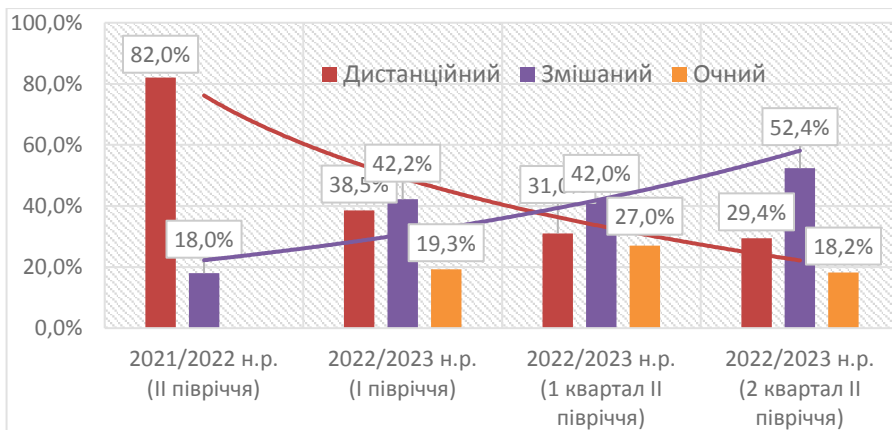


Рис. 2. Застосування форматів організації освітнього процесу (за періодами 2021-2022 та 2022-2023 навчальних [8, с.6].

Водночас масштабно застосовують цей режим переважно заклади освіти, що здійснюють освітню діяльність на відносно безпечних територіях, або вимушено переміщені у зв'язку проведенням бойових дій чи тимчасовою окупацією територій. У закладах, які продовжують працювати на потенційно небезпечних територіях, навчання відбувається переважно дистанційно, що дозволяє у складних умовах організувати роботу учасників освітнього процесу за власним графіком та у власному темпі. Існує певна динаміка цього процесу (вибір/зміна формату навчання) за регіональним показником. Так, на початку 2022/2023 навчального року (вересень 2022 року) лише заклади західного регіону України змогли успішно організувати роботу в змішаній (очно-дистанційній) (70 %) та меншою мірою в очній (30 %) формах. У першому кварталі 2023 року (початок II півріччя) до них доєдналися заклади інших регіонів, зокрема – центрального (64 % у змішаній та 36 % в очній формах),

північного (41 % і 20 %, відповідно) та частково південного (11 % у змішаній та 16 % в очній формах) регіонів [8, с.8-9].

Наприкінці 2022-2023 навчального року (червень 2023 року), збільшилась частка застосування очного формату у центральному макрореґіоні, змішаного – в усіх інших. Проте, значною мірою знизилась частка застосування очного формату на півночі та заході, а на півдні та сході, згідно із відповідями респондентів, його не застосовують взагалі. Більшість закладів освіти східного та південного регіонів, де зберігається загроза обстрілів, продовжують провадити освітній процес переважно у дистанційному форматі (рис.3).

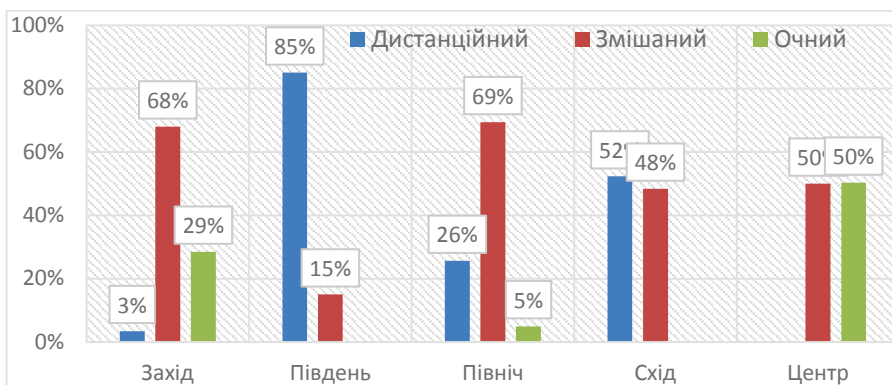


Рис. 3. Застосування форматів організації освітнього процесу з урахуванням регіонального компонента [8, с.8-9].

Існують й інші відмінності в організації освітнього процесу у 2021/2022 та 2022/2023 навчальних роках. Якщо навесні найбільшим викликом було створення безпечних умов, то восени перебої з електропостачанням, стабільним доступом до мережі Інтернет та опаленням призвели до ще більшої кризи дистанційного навчання в Україні. Студенти, викладачі та персонал українських університетів у новому навчальному семестрі повинні були також бути максимально вмотивованими та ефективними у певні проміжки часу, коли в їхніх домівках або корпусах були електрика та доступ до інтернету [3, с.36].

Важливим складником для оцінки якості провадження закладами дистанційного навчання в умовах воєнного стану є визначення найбільш популярних інструментів, доступ до яких здобувачам може забезпечити заклад. Найбільша частка опитаних науково-педагогічних працівників (76,4 %) зазначили, що студенти

мають відкритий доступ до бібліотеки, баз даних досліджень, електронних журналів тощо; наступним за популярністю є відкритий доступ до інтернет-сховища навчального матеріалу (62,5 %). А кожен четвертий з опитаних науково-педагогічних працівників також зазначив, що закладом забезпечено доступ здобувачів до віртуального навчального середовища, корпоративних ліцензій на програмне забезпечення та персоналізованого порталу дослідження [1].

З'ясовано, що віртуальні освітні середовища (Moodle, iSpring, WebTutor, Teachbase, GetCourse та ін.) для створення власного контенту (відеолекції) та організації забезпечення дистанційного навчання (контроль, тести, журнал) постійно або іноді використовують майже усі науково-педагогічні працівники (82,8 %). Це підтверджує думку щодо ефективності та популярності саме цього інструменту дистанційного навчання.

Вимушена й штучно прискорена трансформація системи освіти в умовах воєнного стану також візуалізувала низку проблем у студентів та викладачів. Так з 2020 р. з огляду на наявність невирішених проблем матеріально-технічного забезпечення, вітчизняні ЗВО все ще не можуть розглядати розвиток дистанційних технологій в організації освітнього процесу як окрему стратегію, на відміну від вишів країн Європи, де впровадження таких освітніх технологій є окремим пунктом дорожньої карти розвитку [1, с.6]. Майже 7% студентів вважають, що навчання за дистанційними технологіями не є ефективним. Природно, що так вважають здобувачі галузей охорони здоров'я, аграрних наук та продовольства, інформаційних технологій, а також культури і мистецтва. На увагу заслуговує факт, що частка опитаних студентів, оцінює результативність освітнього процесу як низьку учетверо більша, на відміну від науково-педагогічних працівників.

Наприклад, з огляду на наявність невирішених проблем матеріально-технічного забезпечення, лише третина вишів України має можливість (матеріальні та людські ресурси) централізовано вирішувати питання застосування інформаційних технологій в організації освітнього процесу, а інші (63,7 %) не розглядають його як пріоритетне. Найбільшою технічною проблемою в умовах воєнного стану як для науково-педагогічних працівників, так і студентів, стала відсутність або нестабільність інтернету.

Отже якщо пандемія фактично загострила проблему рівного доступу до здобуття освіти (відсутність або не належний стан комп'ютерної техніки, інтернету), що є безпосереднім проявом «цифрового розриву», або «цифрової нерівності» [23, с. 200], то

умови військового стану зробили цю проблему ще більш гострою і такою, що вимагає нагального вирішення.

Слід додати, що активізація дистанційного навчання висвітлила й сукупність інших проблем в організації освітнього процесу, коли студенти й викладачі стикнулися з такими проблемами, як зміна змісту та обсягу навчального матеріалу, видів занять; слабкий рівень навичок самостійної роботи; впровадження нових форми взаємодії суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач – студент»; нове соціальне середовище, інші форми поведінки тощо. Окрім того важливою проблемою для закладів вищої освіти в умовах війни стало встановлення постійного зв'язку з усіма працівниками та здобувачами освіти, забезпечення їхньої участі в освітньому процесі з урахуванням місця перебування.

Висновки

Система вищої освіти з мінімально можливою турбулентністю пройшла складний початковий етап повномасштабної війни. Упродовж 22 місяців російської агресії проти України вищі заклади освіти накопичили цінний досвід з організації освітнього процесу як у дистанційному, так і змішаному форматі навчання та змогли оперативно відреагувати на виклики воєнного часу. Попри загрозливі тенденції (руйнування інфраструктури, втрати студентів, персоналу, технічні, технологічні, безпекові проблеми) університетам вдалося поновити навчання після першого шоку від повномасштабного вторгнення, організувати завершення і початок навчального року, провести вступну кампанію, поступово покращувати якість й результативність освітнього процесу.

Функціонування закладів вищої освіти в кризових умовах масштабного збройного конфлікту й непрогнозованості щодо термінів його завершення, спонукало дотримання низки чинників в організації освітнього процесу, який має бути а) безпечним для всіх його суб'єктів, б) забезпечувати здобуття якісної вищої освіти.

З усіх ланок освіти саме ЗВО потенційно мають великий простір для впровадження варіативних моделей навчання, що потребує інших підходів до викладання, вимірювання досягнень результатів навчання, з використанням нових технік і технологій. Зокрема, в умовах воєнного стану змішане навчання продемонструвало успішну альтернативу виключно очній взаємодії в умовах карантинних обмежень та умовах воєнного стану. Наразі навчання у ЗВО здійснюється переважно у дистанцій (синхронно та асинхронно) формі. Саме дистанційне навчання продемонструвало альтернативу

очній взаємодії у кризовий час ковіду й на ранніх етапах війни, коли освіта не була спроможна повноцінно здійснювати аудиторного навчання. Проте наразі форми освітнього процесу відрізняються у різних регіонах. Так очна й очно-дистанційна (змішана/гібридна) форма превалюють у західному й частково центральному й північному регіонах, проте у ЗВО східного й південного регіонів України перевагу надають освітнього процесу онлайн.

Найбільш важливими і такими, що потребують пильної уваги науковців і практиків є питання, пов'язані із збереженням науково-педагогічного потенціалу у воєнний час і повоєнного відновлення України; дотриманням академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання; психологічною, методичною, технологічною неготовністю викладачів і студентів до навчання онлайн; усуненням інформаційної нерівності; обґрунтуванням теоретичних підходів до організації змішаного навчання, виявленням механізмів максимізації ресурсів змішаного навчання з метою практичної реалізації у закладах вищої освіти.

Література

1. Аналітична довідка щодо тенденцій організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти у 2021/2022 навчальному році в умовах воєнного стану (за результатами онлайн-анкетування учасників освітнього процесу). URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/ANALITICHNA-DOVIDKA-ZVO_12.06.pdf. (дата звернення: 15.09.2023).
2. Бойчук Ю., Борисов В., Бережна С, Борисенко Н., Рибалко Л. Сковородинівський університет: підготовка вчителя попри війну. Вісник кафедри юнеско «Неперервна професійна освіта ХХІ століття», 2022. випуск 5, с. 77.
3. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с.
4. Ворона В. Нормативно-правове регулювання ефективності освітньої діяльності університетів у контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення України*: препринт (аналітичні матеріали); за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2022. С.15-23.
5. Вплив війни на вищу освіту в Україні: виклики та перспективи. Конспект події. 2023. URL: <https://cedos.org.ua/events/vplyv-vijny-na->

vyshhu-osvitu-v-ukrayiny-vyklyky-ta-perspektyvy/ (дата звернення: 12.10.2023).

6. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text> (дата звернення: 10.09.2023).

7. Інформаційно-аналітична довідка щодо організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти України в умовах воєнного стану (за результатами щоквартального онлайн-анкетування, I квартал 2023 року). 2023. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/05/Orginazaciya_osvitnogo_procesu_FPO-ZVO_IAD_I_kvartal_2023_SQE.pdf (дата звернення: 09.09.2023).

8. Інформаційно-аналітична довідка щодо організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти України в умовах воєнного стану (за результатами щоквартального онлайн-анкетування, II квартал 2023 року. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/IAD_II_kvartal_FPO_ZVO_SQE-2023.pdf (дата звернення: 09.09.2023).

9. Інформаційний бриф: Освітній процес у ЗВО під час воєнного стану в Україні. 2022. No 18. URL: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00ZKWS.pdf (дата звернення: 09.10.2023).

10. Ковальська О. (2023). Скільки українських студентів навчається у Польщі? URL: <https://ukrayina.pl/ukrayina/7html> (дата звернення: 05.03.2023).

11. На листопад 2022 року загальна сума збитків, завданих інфраструктурі України, складає майже \$136 млрд. URL: <https://kse.ua/ua/about-the-school/news/na-listopad-2022-roku-zagalna-suma-zbitkiv-zavdana-infrastrukturiukrayini-skladaye-mayzhe-136-mlrd> (дата звернення: 10.08.2023).

12. Наказ МОН № 235 від 07.03.2022 Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text> (дата звернення: 09.11.2023).

13. Проект Плану відновлення України Матеріали робочої групи «Освіта і наука». Національна рада з відновлення України від наслідків війни. Матеріали робочої групи «Освіта і наука», липень 2022. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/recoveryrada/ua/education-and-science.pdf> (дата звернення: 10.08.2023).

14. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. проф. Сергія Квіта. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.

15. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / За заг. ред. С. Квіта та О. Єременко. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с.

16. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік / За заг. ред. С. Квіта. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2022. 232 с.
17. Роз'яснення щодо роботи закладів освіти в межах правового режиму воєнного стану. МОН України. 24.02.2022. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-voyennogo-stanu> (дата звернення: 11.10.2023).
18. Статистика війни: скільки закладів освіти в Україні зруйнували росіяни URL: <https://cambridge.ua/uk/news/voyna-v-ukraine-skolko-uchebnykh-zavedeniy-razrushila-rossiya/> (дата звернення: 31.05.2023)
19. Шевчук І., Шевчук А. Освітня аналітика кризь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 2022. Випуск 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>
20. Яковлев М., Осипчук А., Суслов А., Усачова В., Шулімов С. Університети під час війни: від закладу освіти до соціальної місії. Київ 2022ю ГКД Ж <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c20b0b6d-be52-4bob-8544-2fbdbc485odd/content> (дата звернення: 30.09.2023)
21. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A. & Isralowitz R. Toward an Understanding of the Russian-Ukrainian War Impact on University Students and Personnel. *Journal of Loss and Trauma*. 28(7):1-8 DOI:10.1080/15325024.2022.2084838
22. Lavrysh Y. Lytovchenko I., Lukianenko V. Golub T. Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Editorial Educational philosophy and theory*. 2022, p.1-8. URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
23. Lukianowa, L., Sultanowa, L. Wpływ pandemii COVID – 19 na szkolnictwo wyższe i sposoby przezwyciężania jej konsekwencji w krajowej i zagranicznej przestrzeni edukacyjnej. *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii COWID 19*. Lublin : Wydawnictwo UMCS. 187–203.
24. Sultanova L., Milto L. and Zheludenko M. (2021). The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of Higher Education, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, pp. 132-147.
25. Vitrenko Y., Vorona V., Debych M. (2022). The sphere of Higher Education as a component of the recovery Plan of Ukraine. *Education: Modern Discourses* №5. С. 64-73.
26. Velychko O., Khalatur S., Bondarchuk N. (2022). Self-regulation system of continual improvement of quality and efficiency in higher education: a case of Ukraine). *Management*. Vol. 6. № 1. p. 11–26.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ОРГАНІЗАЦІЯ, СПЕЦИФІКА, СУБ'ЄКТИ, ФУНКЦІЇ

Гуревич Роман Семенович

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
директор Навчально-наукового інституту педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0003-1304-3870>
r.gurevych2018@gmail.com*

Коношевський Леонід Леонідович

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційних та інформаційних
технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-7710-1251>
kll54@i.ua*

Коношевський Олег Леонідович

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри алгебри і методики
викладання математики, Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-8408-1829>
kll54@i.ua*

Опушко Надія Романівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами, Вінницький державний
педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-3013-2675>
hmarka52@gmail.com*

Драчук Мар'яна Іванівна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри біофізики,
Національний медичний університет імені Данила Галицького*

На основі аналізу соціологічної, педагогічної, психологічної та методичної літератури, нормативних документів приходимо до висновку про те, що традиційний учитель закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) (монополіст у передаванні й інтерпретації необхідного знання) йде зі сцени. Складається новий образ учителя: це дослідник, вихователь, консультант, керівник проєктів. Є кілька умов становлення такого вчителя:

- зниження частки «герметичних» ЗЗСО, вчителі яких більше ніде не працюють; серед учителів зростає частка сумісників з інших сфер діяльності (наука, громадські організації, ЗМІ);
- домінування творчих компетентностей у праці вчителя над дидактичними;
- необхідність адресної підтримки ефективних і перспективних учителів;
- удосконалення підготовки педагогічних кадрів для нової школи, в тому числі з орієнтацією на їхню готовність до застосовування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності.

Найефективнішим напрямом утілення в життя цієї ідеї є педагогічний супровід підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти (ЗВО).

Термін «супровід» прийнято вважати традиційним у педагогічній науці, як і термін «взаємодія». Досить часто вони розкриваються по-різному, але домінуюча кількість провідних науковців укладають у зміст терміну різноманітні взаємодії з конкретними відносинами суб'єктів у спільній освітній діяльності: співробітництво, співпереживання, сприяння, співучасть, супровід, співтворчість і підтримка. Вважається, що в сукупності або під час індивідуального / часткового використання вони відображають педагогічну складову супроводу освітнього процесу незалежно від форм і цілей навчання. Під супроводом у сучасній педагогічній науці розглядається особливий вид взаємодії зі студентами з метою створення та підтримки найбільш сприятливих умов для розвитку в навчанні, для прийняття суб'єктами розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Дослідження етимології терміну «супровід» дозволило розглядати його як спільні дії (система, процес, вид діяльності) майбутніх учителів за відношенням один до іншого в їхньому соціальному оточенні, здійснювані ними в часі, в просторі та відповідно до властивих їм ролей.

На рівні загального розуміння супроводом майбутнього вчителя вважається його соціальна взаємодія з оточуючими здобувачами

освіти, викладачами, функціями впливів яких є розвиток цього студента на життєвому шляху, в різноманітних особистісних і соціальних ситуаціях. Такий супровід може мати різний характер, який у кожному конкретному випадку визначається категорією «окреме». Цей висновок підтверджується тим, що у практичній діяльності та науковій літературі зустрічаються поняття «медичний супровід», «психологічний супровід», «науковий супровід», «соціально-педагогічний супровід», «організаційно-педагогічний супровід» та ін.

На рівні окремого підходу одним із таких видів супроводу є «педагогічний супровід», який, з одного боку, несе риси соціальної взаємодії, а, з іншого, має свою специфіку. Він полягає в педагогічному характері супроводу, метою якого є цілеспрямований розвиток особистості здобувача освіти (майбутнього вчителя), що здійснюється за допомогою спеціальних педагогічних систем (освіти, виховання, навчання, підготовки) в їх інституційному (структурному) оформленні.

У педагогічному супроводі функція розвитку майбутнього вчителя конкретизується в часткових функціях, відповідно до властивих функцій тієї чи іншої педагогічної системи. Більш того, в міру деталізації ці функції також конкретизуються доти, доки не досягнуто характеру технології дії, тобто педагогічної технології.

У зв'язку з цим є підстави вважати, що зміст педагогічного супроводу розвитку особистості майбутнього вчителя здійснюється за допомогою функцій його освіти, кожна з яких залишає свій слід у майбутньому вчителеві; реалізується впродовж усього життя зі специфікою прояву щодо конкретних соціальних груп – дітей, дорослих, літніх та ін.; має своє інституційне оформлення; забезпечується спеціально підготовленими кадрами. Таке розуміння функцій організаційно-педагогічного супроводу відображає його функціональний бік; з точки зору структурного боку вони грають роль його форм. Так виникає педагогічний супровід майбутнього вчителя в навчанні та вихованні як частина загального педагогічного супроводу його розвитку.

На основі аналізу педагогічних досліджень визначаємо психолого-педагогічний супровід як систему професійної діяльності майбутнього вчителя, спрямовану на створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання, виховання та професійно-особистісного розвитку студента в ситуації взаємодії в ЗВО.

Головна мета педагогічного супроводу майбутнього вчителя пов'язана з перспективним напрямом його діяльності, орієнтованої

на максимальне сприяння особистісного та професійного розвитку. Досвід створення системи супроводу показує, що ця мета може бути реалізована тільки тоді, коли досягається «стикування» початкової та прикінцевої цілей діяльності майбутнього вчителя. Початкова мета взаємодії – визначення та формування готовності студентів до навчання в ЗВО за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових впливів, виявлення їхніх індивідуальних особливостей як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання в ЗВО. Завершальна мета взаємодії – формування в студента психологічної, професійної, творчої готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку.

Отже, педагогічний супровід майбутніх учителів – це багаторівнева та поліморфна взаємодія, основна функція якої полягає в стимулюванні тієї індивідуальної сукупності особистісно значущих потреб суб'єкта освітньої діяльності, що зумовлює його самореалізацію.

Проблеми педагогічного супроводу особистості аналізували в дослідженнях В. Басюк, І. Добрянський, О. Єрьоменко, О. Євдокімова, В. Квас, Х. Лийметс, І. Семененко, Ю. Сьерд, О. Шевчишена, О. Ярошинська й ін. Аналіз робіт педагогів і психологів показує, що нині в психологічній і педагогічній літературі детально висвітлені проблеми організації психологічного та педагогічного супроводу розвитку майбутніх учителів у ЗЗСО гостру необхідність, недостатньо розроблено питання про організацію та характерні атрибути системи супроводу в умовах професійного навчання, в т.ч. вищої педагогічної освіти. Проблематиці педагогічного супроводу присвячено роботи українських і зарубіжних науковців, зокрема Т. Анохіної, І. Бежа, Н. Глуханюк, Л. Гречко, О. Єрьоменко, Л. Капустіна, І. Краснощок, В. Кузьменко, К. Крутий, І. Мамайчук, В. Маралів, Л. Міщик, В. Панка, О. Романенка, Ю. Швалба, Т. Янічевої й ін.

Водночас існує потреба в уточненні сутності педагогічного супроводу в педагогічних ЗВО та визначенні змісту і структури цього педагогічного феномену під час професійної підготовки майбутніх учителів.

Дидактичний потенціал електронного навчання не здатний підвищити результативність підготовки студентів. Електронне навчання виступає як можливість результативності, а дійсному її досягненню сприяє продуктивна взаємодія всіх суб'єктів підготовки, що втілено в організаційно-педагогічному супроводі.

Супровід як міждисциплінарне поняття трактується як система професійної діяльності, спрямована на надання своєчасної допомоги тим, хто її потребує.

Педагогічний супровід дослідники І. Краснощок, Т. Кравцова розглядають як «цілеспрямовану, безперервну суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів і студента, яка спроектована на основі системної діагностики інтересів, здібностей, прагнень майбутнього фахівця та здійснюється через створення умов для розкриття й реалізації особистісного потенціалу останнього в середовищі ЗВО на всіх етапах безперервної освіти завдяки набуттю ним досвіду самостійного й відповідального розв'язання актуальних проблем розвитку й саморозвитку, що постають у процесі професійної підготовки» [12].

Заслуговує на увагу той факт, що більшість дослідників, згадуючи «педагогічний супровід», безпосередньо пов'язують його з певними діями викладача до суб'єктів освітнього процесу. У цьому випадку педагогічний супровід визначається як першочергове вміння викладача супроводжувати студентів в індивідуальному освоєнні одержаних знань.

Отже, проблема педагогічного супроводу активно вивчається в останні десятиліття провідними вченими та зберігає свою актуальність у рамках сучасного контексту. В наші дні досить точно педагогічний супровід представляється як багатогранне явище на рівні міжпредметних зв'язків педагогіки, політології, психології, соціології, валеології й інших наук, що вимагає перебудови діяльності психолого-педагогічних кафедр.

Фактично виходить, що педагогічний супровід доречно застосовувати в умовах, коли суб'єкт, який навчається, готовий комплексно оцінювати свої досягнення та правильно користуватися всіма можливостями педагогічного супроводу (система професійної чи вищої ланки). Це важливо тому, що студенти, які здобувають вищу педагогічну освіту, в більшості випадків зацікавлені в розв'язанні своїх майбутніх професійних завдань і мотивовані для досягнення індивідуальних цілей.

У педагогіці програма педагогічного супроводу розглядається як поступальна реалізація в кілька етапів:

- діагностичний (вивчення та детальний аналіз реальних психофізичних можливостей та професійно-педагогічної підготовленості студентів до освітньої діяльності);
- операційний (пошук інформації за можливими способами розв'язання обраної проблеми, відбір форм, методів і технологій професійного навчання);

- організаційний (вибір найбільш оптимального розв'язання проблеми, розробка плану змін чи дій);
- рефлексивно-аналітичний (аналіз досягнутих результатів, їх оцінка; відпрацювання превентивних заходів, спрямованих на виключення кризових ситуацій, проблем у спілкуванні тощо).

Аналіз наявних підходів до розуміння педагогічного супроводу в різноманітних системах освітнього процесу дозволяє зробити ключові висновки, що він:

- особливий вид взаємодії, який має на меті створення найбільш сприятливих умов для прогресивного розвитку суб'єктів освітньої взаємодії;
- особливий метод, що забезпечує створення реальних умов, за яких студент зможе самостійно прийняти оптимальне рішення в різних ситуаціях професійного вибору та надалі, без прямої підтримки викладача, реалізувати свій вибір на практиці.

Ми погоджуємося з думкою І. Краснощок, що «педагогічний супровід в умовах ЗВО є реалізацією гуманізації процесу професійної підготовки, втілення у життя студентоцентрованого підходу до освітнього процесу. Сутнісною відмінністю педагогічного супроводу від інших форм допомоги та підтримки студента в процесі особистісно-професійного становлення є зорієнтованість на розкриття внутрішнього потенціалу останнього, на активізацію його внутрішніх ресурсів» [11, с. 11].

«Здійснюючи пошук оптимальної моделі педагогічного супроводу в межах навчального середовища, О. Ярошинська визначає такі його етапи, що реалізуються на локальному рівні навчального середовища:

- діагностичний – викладач виявляє й актуалізує спільно зі студентом предмет педагогічного супроводу, яким є проблема чи конкретна наукова ситуація;
- з'ясовують сутність причини виникнення суперечності, формулюють проблему, котру потрібно вирішити;
- пошуковий – здійснюють пошук варіантів вирішення проблеми через використання можливостей освітнього середовища;
- визначають ступінь участі викладача в цьому процесі та засоби супроводу;
- виконавчий – студентом здійснюються реальні чи віртуальні дії, що сприяють вирішенню проблеми; викладач лише за потреби надає первинну допомогу на початкових етапах реалізації плану;

- узагальнюючий – студент і педагог аналізують ситуацію, способи її розв’язання, пропонують можливість появи нових труднощів та виявляють шляхи їх подолання» [29, с. 123-124].

Як специфічний вид діяльності супровід має досить тривалу історію. Передусім відзначимо, що термін «супровід» згідно з Новим тлумачним словником української мови трактується як «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [28, с. 481].

У дослідженні І. Петрюк йдеться про те, що супровід в освітньому процесі «пріоритетно здійснюється педагогами, в педагогічній діяльності, педагогічними методами і засобами. Застосування психологічних засобів використовується лише в комплексі, в єдності і в контексті педагогічної діяльності» [19, с. 489].

Практика показує, що якою б самостійністю не володіла людина, виникають ситуації, в яких особистість потребує супроводу з боку певного фахівця.

Поняття «супровід» загалом характеризує взаємодію різних суб’єктів освітнього процесу (здобувачів освіти, педагогів, психологів), а також суб’єктів і структур закладу освіти (методичної чи психологічної служби як структури супроводу освітньої діяльності).

Функції педагогічного супроводу науковці В. Квас, О. Ярошинська розподіляють у дві групи. Перша пов’язана із змістом самостійної роботи студентів: розвивальна – здійснення цілеспрямованого впливу на індивідуальну освітню діяльність з метою формування елементів мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності; мотиваційна – спільна взаємодія із суб’єктом задля визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем; адаптаційна, яка забезпечує пристосування студента до нових навчальних ситуацій, адекватного вибору дій у невідомих умовах, змінених обставинах життєдіяльності; корекційна – визначає спрямованість педагогічних дій на якісні зміни в здобутках студента та його діяльності й поведінці. Другу групу функцій становлять управлінські: діагностична функція забезпечує виявлення причин появи проблем у процесі навчання; прогностична – вибір оптимальних засобів для вирішення виявлених проблем; проєктувальна забезпечує створення програми індивідуальної навчальної діяльності студента, створення моделі навчальної діяльності студента, його індивідуальної навчальної траєкторії; організаторська – залучення студентів до освітніх ситуацій з метою мотивування їх до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення [7, с. 67; 29, с.124].

У дослідженні В. Кухаренка йдеться про те, що «викладач є мотиватором. Його основним завданням є формування соціальних установок, інтересу та потреб щодо здійснення освітньої діяльності із використанням дистанційних технологій навчання. Викладач-тьютор є однією з головних ролей у системі дистанційного навчання під час самостійної роботи здобувачів освіти, тому що основним завданням в умовах дистанційного навчання є супровід студентів в інформаційному просторі. Саме тьютор організує використання слухачами блоків дидактичної підсистеми дистанційної освіти, а саме: використання традиційної й електронної пошти, телефону, факсу, аудіо- і відеоконференцій тощо. Інакше кажучи, тьютор нині є ключовою фігурою в дистанційній освіті, яка безпосередньо відповідає за проведення занять зі слухачами» [13].

У цьому контексті важлива думка А. Бойко, що «у системі вищої освіти тьютор, поряд із викладачем, є важливим суб'єктом, який надає різні форми педагогічної, організаційної, а також психологічної підтримки студентам. Тобто тьютор у широкому розумінні – філософ предмета, який не лише володіє ґрунтовними знаннями певної навчальної дисципліни, а й у змозі мотивувати до опанування знань осіб, які навчаються» [3, с. 5].

Варто особливо виділити тьюторську діяльність у системі педагогічного супроводу, тобто, діяльність у сфері організації освіти та самоосвіти. На тьютора покладається відповідальність за ведення цілісного освітнього процесу, організацію групової та індивідуальної роботи зі студентами. Його актуальні ролі визначаються так: дидактична, організаційна, маркетингова, консультаційна, лідерська.

Виходячи з практики, тільки у разі високого ступеня вмотивованості студентів освіта досягає результатів. Тому у функції тьютора входить аналіз потреб студентів у навчанні та створення для цього необхідних умов; підтримка процесу самоосвіти, тобто надання допомоги студенту у визначенні для себе навчальних цілей і потім створення гнучкого ресурсу, який можна використовувати найзручнішим для нього способом; створення атмосфери довіри, підтримки та зацікавленості у групі студентів. Він організує робочий простір, навчальну діяльність, навчає студентів певним навичкам управління й аналізу управлінської діяльності, надає студенту зворотний зв'язок щодо його досягнення в навчанні, виробляє спільно з ним рекомендації щодо подальшого просування та розвитку в студентів необхідних навичок та умінь, консультує.

Отже, ключова мета педагогічного супроводу – максимально сприяти самостійному пошуку оптимальних рішень, спираючись на вже наявний досвід чи знання студентів, одержані в навчанні.

Педагогічний супровід є комплексним методом, що є послідовною реалізацією певних кроків або інших дій, що ведуть до досягнення результату. Дотримання цих вимог робить можливим вибудовувати педагогічний супровід, спираючись на освітні потреби та можливості студентів з оволодіння рефлексивним процесом свого професійного становлення.

Значний інтерес становить досвід британських університетів, для яких персональна турбота про студентів і тісний контакт між студентами та викладачами є традиційним. Мала кількість студентів на одного викладача, акцент на семінарських та індивідуальних заняттях зі студентами гарантує одержання студентами більшої частки персональної викладацької опіки. В Англії тьюторство засновано як альтернативна модель школи, «тьюторський коледж».

Тьюторство в Америці, хоча, переважно, і формальне, продовжує існувати в освіті. Наявний інтерес до індивідуалізованого навчання в школах та його ширшого застосування в освіті дорослих і навчальних програмах сприяли тому, «щоб навіть в американських ділових колах тьютора сприймають як альтернативу корпоративним навчальним програмам».

Вагомою в контексті нашої статті є думка Л. Семеновської, що «тьюторський супровід неможливий без сприйняття тьютором студента як рівноправного партнера. Суб'єкт-суб'єктні відносини значною мірою залежать від професійних та особистісних якостей тьютора, а саме: прагнення до співробітництва і співтворчості; здатність аналізувати, порівнювати та проєктувати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей, планувати професійну діяльність, науково обґрунтовано добирати форми та методи організації навчального процесу відповідно до сучасних соціально-економічних потреб суспільства; вимогливість у поєднанні з повагою; об'єктивність в оцінюванні; усвідомлення необхідності педагогізації оточуючого середовища, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості й колективу; володіння педагогічною технікою та освітніми технологіями; готовність будувати педагогічне спілкування на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування природних здібностей та інтересів студентів; прагнення до самоосвіти та самовиховання» [23, с. 125].

Головну роль у становленні практичного супроводу в ЗВО зарубіжних країн зіграв досвід США, звідки були запозичені принципи та методи для підтримки студентів у навчальній роботі та підготовці їх до професійної діяльності. В більшості ж європейських країн супровід студентів у навчанні здійснюється як частина

академічного процесу – допомога входить до структури програми освіти. Одна з проблем, котру розв'язують консультанти закордонних ЗВО, – збереження нормального та прогресуючого в навчанні контингенту. Особливої ролі набуває психологічний супровід життєдіяльності студентів у вищій школі. Увага приділяється і соціально-психологічним проблемам студентів, таким як труднощі у встановленні взаємовідносин із викладачем, із однокурсниками, з сім'єю, а також різним соціальним проблемам (влаштування на роботу, проблеми харчування, житлові питання й ін.), які так чи інакше позначаються на фізичному та психологічному стані студентів.

У наукових роботах А. Колупаєвої, «концепція супроводу» характеризується як освітня технологія» [8; 9]. Науковиця визначає «супровід як допомогу суб'єктові в створенні орієнтаційного поля, у якому відповідальність за свої дії несе сам суб'єкт. На думку автора, супровід, це допомога суб'єктові в ухваленні рішення в складних ситуаціях життєвого вибору. Причому, не будь-яка форма допомоги, а підтримка, в основі якої збереження максимуму свободи й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми» [8].

У межах нашої статті поділяємо тривогу І. Учителів [26] стосовно того, «що часто пріоритет інтелектуального розвитку в підготовці педагогів призводить до відчуження життєвого досвіду студента від процесу набуття знань, а отже гальмує розвиток його особистості». Звернемо увагу на те, що як доводить М. Казанжи, в контексті нашої статті особливого значення набуває факт, що «... основними функціями педагогічної фасилітації в ЗВО мають стати надання педагогічної підтримки, супровід та ініціювання різноманітних форм індивідуальної активності студента на всіх етапах педагогічного процесу, у середині яких відбувається особистісне становлення й розвиток студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності» [6].

Інший приклад педагогічного супроводу – діяльність педагогів у дореволюційних гімназіях і ліцєях, які переважно надавали психологічну допомогу й підтримку здобувачам освіти, знімаючи стресове навантаження і допомагаючи долати труднощі навчання. В радянський період багато хто з вчителів-новаторів здійснювали психолого-педагогічне та соціально-педагогічне супроводження відстаючих у навчанні, педагогічно занедбаних або, навпаки, обдарованих здобувачів освіти.

Є й інші приклади, проте всі вони знайомлять із поодинокими зразками дій педагогів, які за змістом і цільовим орієнтаціям можна віднести до супроводу. Як система комплексної допомоги, що гармонійно вбудована в структуру вітчизняної освіти, супровід став

інтенсивно розвиватися лише близько 20 років тому. Педагогічний супровід є частиною освітнього процесу, одним із провідних принципів його організації, а також найважливішим видом і напрямом педагогічної діяльності.

У своїх доробках Т. Коростіянець зазначає, що «головна мета педагогічного супроводу студента пов'язана з перспективним напрямом його діяльності, орієнтованою на максимальне сприяння особистісному та професійному розвитку. Досвід створення системи супроводу показує, що ця мета може бути реалізована тільки тоді, коли досягається «стикування» початкової і кінцевої мети діяльності щодо особистості студента. Початкова мета взаємодії – визначення і формування готовності студентів до навчання у ЗВО за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових впливів, виявлення їх індивідуальних особливостей як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання у ЗВО. Кінцева мета взаємодії – формування у студента психологічної, професійної, творчої готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку» [10, с. 112].

Педагогічний супровід передбачає спільний рух учасників процесу до досягнення певної мети, де один із учасників виступає як супроводжуваний, а інший – супроводжувач. Ідея педагогічного супроводу спирається на розвиваючу взаємодію суб'єктів освітнього процесу, педагогіки співробітництва, в якому ініціатор прогнозує реакцію супроводжуваного, визначаючи її вектор, міру і форму впливу, реалізація яких дозволить викликати резонанс, тобто, багаторазове посилення результатів спільної діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити педагогічний супровід так: це система педагогічної діяльності, що спрямована на розкриття особистісного потенціалу суб'єкта взаємодії, котрий включає допомогу педагога в подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів і створення ситуації успішності.

Розглядаючи поняття «педагогічний супровід», необхідно зупинитися на таких поняттях, як «забезпечення», «допомога», «підтримка», «управління». Ці поняття є синонімами. Так, підтримка орієнтована на минуле та його корекцію, а супровід – спрямований у майбутнє і сьогодення, використання наявного потенціалу середовища.

Підтримка покликана вносити постійні корективи в організацію формування середовища, а супровід попереджувати можливі відхилення й ускладнення.

Педагогічний супровід на відміну від допомоги та підтримки, що є разовими акціями:

- має тривалий і безперервний характер;
- завжди «прив'язаний» до певного процесу, доповнює та супроводжує його, тоді як допомога та підтримка – тимчасові впливи, що забезпечують короткі зв'язки з цим процесом;
- вимагає безпосередньої взаємодії та контакту викладача зі студентом, тоді як допомога та підтримка можуть здійснюватися «на відстані»;
- полягає у здійсненні конкретних дій з боку викладача, у той самий час як допомога та підтримка можуть мати рекомендаційно-абстрактний характер, що передбачає реалізацію запропонованих процедур самим студентом;
- будується на результатах діагностики та вимагає проектування дій, що надаються, на відміну від допомоги та підтримки, які мають оперативний характер і можуть здійснюватися виходячи з інтуїції та досвіду викладача;
- є більш масштабним педагогічним явищем, що до свого складу може включати і допомогу та підтримку.

Науковиця Т. Коростіянець зазначає, що «в зв'язку з цим є підстави вважати, що зміст педагогічного супроводу розвитку особистості здійснюється за допомогою функцій їх виховання, навчання й освіти, кожна з яких залишає свій слід у людині; реалізується протягом всього життя зі специфікою прояву щодо конкретних соціальних груп – дітей, дорослих, літніх та ін.; має своє інституційне оформлення; забезпечується спеціально підготовленими кадрами. Таке розуміння функцій педагогічного супроводу відображає його функціональну сторону; зі структурного погляду вони грають роль його форм. Так виникає педагогічний супровід студента у процесі навчання і виховання як частина загального процесу педагогічного супроводу його розвитку» [10, с. 112].

Педагогічний супровід має також специфіку стосовно управління. Відмінності полягають у наступному:

- супровід більшою мірою, ніж управління враховує інтереси його суб'єктів;
- управління є вплив керуючої системи, тоді як супровід — це взаємодія суб'єктів супроводжуючого та супроводжуваного процесів;
- управління регламентується нормативно заданими положеннями, а супровід найчастіше регулюється моральними цінностями суб'єктів;
- управління в принципі не залежить від доброзичливості відносин між суб'єктами, тоді як для супроводу вони є найважливішою умовою реалізації;

- супровід меншою мірою зачіпає (змінює) аспекти супроводжуваного процесу, ніж управління;
- результат управління менш варіативний, ніж супроводу;
- управління допускає менше самотійності й активності суб'єктів, ніж супровід;
- під час супроводу в суб'єктів більше можливостей виявити творчий потенціал, ніж під час управління.

Ураховуючи, що педагогічний супровід за своєю суттю управлінський процес, хоча на відміну від управління більш м'який і вільний, вважаємо правомірним включення до його складу основних управлінських процедур: педагогічної діагностики, прогнозування, контролю, оцінки, корекції.

Педагогічне супроводження відрізняється і за своїм наповненням.

Розрізняють системний та індивідуальний супровід, що передбачають реалізацію педагогом системно-орієнтованих та ідивідуально-орієнтованих програм дій.

Інший підхід передбачає дослідження його структурних компонентів. Під час цього вчені виходять із наповнення педагогічної діяльності загалом, її ключових етапів і функціонального змісту.

Іншу сторону в характеристиці педагогічного супроводу становлять етапи його здійснення. Цей аспект педагогічного супроводу нині розуміється вченими як значуща і недостатньо розроблена педагогічна проблема, безперервний дослідницький інтерес до якої призводить до великого розмаїття пропозицій щодо її вирішення.

Тісно пов'язана з функціональним наповненням педагогічного супроводу проблема визначення засад його реалізації.

Вимоги до педагогічного супроводу:

- рекомендаційний характер порад супроводжуючого, пріоритет інтересів супроводжуваного, безперервності, мультидисциплінарності, прагнення автономізації;
- довіра, відкритість, комплексність, превентивність, створення сприятливих умов, активізація самотійної роботи;
- орієнтація на моральні цінності, діалогізм, цілісність, активність;
- додатковість та варіативність, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сферності, опори на внутрішній потенціал суб'єкта;
- природо-відповідність, творчий підхід, життєтворчість, співробітництво;

- персоніфікація, бінарність, опосередковані впливи, включеність дітей до соціально значущих особистісних відносин, самореалізація.

Проблема визначення умов, за яких педагогічний супровід ефективно функціонує, також викликає значну цікавість у сучасних дослідників. Науковці пропонують педагогічні, організаційно-педагогічні, організаційно-дидактичні умови. Провівши аналіз представлених у науковій літературі точок зору, можна дійти висновку, що суті педагогічного супроводу відповідають такі умови:

- забезпечення особистісно-орієнтованої спрямованості освіти;
- організація творчого освітнього простору;
- розробка науково-методичного забезпечення педагогічного супроводу;
- формування професійно-орієнтованих супроводжувачого та супроводжуваного процесів;
- формування професійно-орієнтованої самоактуалізації;
- подолання пасивності студентів;
- підготовка та підвищення психолого-педагогічної кваліфікації педагогів.

Розглядаючи супровід як підпроцес педагогічного процесу, багато дослідників виокремлюють діагностичну, аналітичну, інформаційну, консультативну функції, а також функції первинної допомоги та заміщення.

В основі педагогічного супроводу покладено єдність чотирьох функцій: діагностики проблеми, що виникла; інформації про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та вироблення плану розв'язання проблеми; первинної допомоги на етапі реалізації плану. В зв'язку з цим супровід набуває організаційно-педагогічних функцій і, отже, можна говорити про нього як про організаційно-педагогічне супроводження.

Організаційний компонент супроводу стосується актуалізації можливостей цілеспрямованого управління цим процесом (із залученням повноцінного моніторингу та контролю. Вибором адекватних форм, методів і засобів його реалізації), тобто створення всіх необхідних умов для його ефективного функціонування.

Отже, теоретичний аналіз джерел, присвячених питанням супроводу, показує: по-перше, ця тематика є дуже актуальною в сучасному освітньому просторі. По-друге, педагогічні дослідження демонструють широту питань, що розглядаються: аналіз структурних компонентів і педагогічних умов, етапність реалізації, функції та принципи супроводу. По-третє, педагогічний супровід має на увазі

координацію дій усіх учасників освітнього процесу. По-четверте, цільовою аудиторією є студенти. Однак останні представлені як суб'єкти супроводу лише в аспектах особистісного самовизначення та психологічної підтримки. По-п'яте, виявлено дефіцит досліджень, присвячених організаційно-педагогічному супроводу підготовки студентів.

Очевидним фактом є виокремлення таких суб'єктів як студенти та викладачі. Проте реалізація підготовки студентів у сучасній освітній парадигмі з використанням можливостей електронного навчання трансформує реалізовані ними функції, а, відповідно, і характер їхньої взаємодії.

Не можна сказати, що традиційні функції викладача повністю сягають сучасного навчання. В будь-якому випадку він виконує функції:

- керівника – планомірний вплив на студента;
- інформатора – передача навчальної інформації;
- вихователя – виховання емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- контролера – визначення й оцінка рівня навчальних досягнень студента.

Переважає більшість цих функцій у процесі підготовки – прояв старої освітньої парадигми, що характеризується суб'єкт-об'єктним характером взаємовідносин. Студент з одного боку, спочатку орієнтований на самостійність вибору та дій, але з іншого боку, порівняно з традиційним навчанням в умовах електронного навчання, він здатний проявити свою суб'єктність. Традиційний процес підготовки передбачав підпорядкування студента жорсткому виконанню вимог та інструкцій, передбачених програмою навчання. В сучасній освітній парадигмі студент, який супроводжується викладачем, виступає у ролі організатора своєї власної освіти, обираючи найбільш оптимальну собі траєкторію навчання.

На думку дослідниці Л. Семеновської «в Україні практика, за якої в ролі тьютора виступають студенти, була впроваджена кафедрою загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка. Позитивний результат такого досвіду зумовлений, зокрема, тим, що студенти-тьютори є креативною молоддю, мають високі результати у навчальній, науковій та організаційній діяльності» [24, с. 124].

Супровід підготовки студентів в умовах, скажемо, електронного навчання проявляється в координуванні пізнавальної активності, відборі й адаптації навчального матеріалу, розробці різних видів індивідуальних траєкторій, виходячи з рівнів підготовки студентів,

бажаного ступеня індивідуалізації навчального процесу, консультуванні під час складання індивідуальної освітньої траєкторії, куруванні навчальними проєктами тощо.

У науковій літературі поняття «пізнавальна активність» розуміється як властивість особистості, що формується впродовж її життя в суспільстві під час цілеспрямованого навчання та виховання. В публікаціях В. Лозової зазначається, що «пізнавальна активність – це риса особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності» [14].

У рамках проєктної технології, що має значні переваги перед іншими методами (системність роботи зі здобувачами освіти; чіткість та окресленість кордонів діяльності; фактична програмовість результатів; хороша керованість процесу досягнення мети), тьютор розглядає діяльність здобувача освіти по досягненню ним своїх освітніх цілей як його освітній проєкт. Цей проєкт реалізується в рамках «дорожньої карти» студента, що є індивідуальною програмою професійного навчання, включає аналітичне обґрунтування мети, змісту та плану дій щодо його реалізації. Студент виявляє бажані напрями одержання знань та вмінь тьюторської діяльності, обґрунтовує свій вибір, ставить освітні цілі та визначає, чого не вистачає для їх реалізації. Під час розроблення проєкту навчається під керівництвом тьютора знайомиться з більш ефективними технологіями освітньої діяльності, включаються оцінка й аналіз власних здібностей і можливостей. У рамках навчальної програми, як правило, під час педагогічної практики створюються максимальні можливості для проходження професійної проби.

Одним із засобів фіксації результатів реалізації проєкту є портфоліо процесу, що найбільш повно відображає етапи руху студента до мети, а також виконує рефлексивну функцію, що допомагає аналізувати й обґрунтовувати правильність прийнятих рішень та їх зміну. Технологія роботи з портфоліо студента є ефективною освітньою технологією, що підтримує компетентнісно-орієнтований підхід, а також використовується як один із засобів конструювання та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів (проєктів) студентів у межах закладу освіти. Крім «накопичувальної», портфоліо студента реалізує низку інших функцій: виконує модельну функцію, відображаючи динаміку розвитку професійних якостей, його відносин, результатів його самореалізації; демонструє стиль навчання, властивий здобувачу освіти, показує особливості

його загальної культури, окремих сторін інтелекту; допомагає проводити рефлексію власної навчальної роботи; служить формою обговорення та самооцінки результатів підготовки до реалізації функцій тьютора.

На початкових етапах професійної підготовки використовується гнучкіша технологія індивідуальних і групових консультацій, що проводяться з метою одержання інформації, якої бракує. В консультуванні виокремлюється кілька етапів: підготовчий, настановочний, діагностичний, рекомендаційний і контрольний (перевірочний). Проводячи консультування, викладач-тьютор попередньо вивчає проблеми студента, розробляє підходи до проведення майбутньої консультації, а за її підсумками обов'язково оцінює результати. Консультації проводяться, виходячи з потреб студента і базуються на принципі добровільності та мотивованості самого студента. Залежно від ефекту консультацій і відносин, що склалися в консультанта зі студентом, вони можуть бути досить регулярними або носити епізодичний характер, тобто проводитись за потребою. Однак під час цього дуже важливо, щоб разові консультації також мали завершений характер, тобто підводили студента до розв'язання проблем і вказували на подальший перебіг самостійних процесів.

Основними функціями викладача в інформаційному освітньому середовищі є:

- функція педагогічної підтримки – супровід та координація індивідуального освітнього маршруту, представлення різних варіантів діяльності студента в інформаційному освітньому середовищі;
- орієнтуюча – розвиток уміння здобувачів освіти орієнтуватися у світовому інформаційному просторі, освоювати сучасні інформаційні процеси: пошук, зберігання, використання та передачу інформації;
- розвиваюча – розвиток креативного мислення, творчих здібностей, рефлексивно-оціночного ставлення до навколишнього світу.

Орієнтуюча та розвиваюча функції викладача не викликають сумнівів. Дискусійною є «функція педагогічної підтримки». Величезна роль у якісній підготовці відводиться не тільки праці студента та викладача, а й організації та координації дій студента та викладача, оскільки останній, перетворюючись на тьютора (консультанта) зі своєї дисципліни, не має на меті супроводжувати всю підготовку в цілому. Аналізуючи можливості електронного навчання, звернемо увагу на проблему супроводу: в ЗВО мало

фахівців у галузі електронного навчання, які забезпечують кваліфіковану підтримку викладачам і студентам у підготовці. Отже, можна припустити, що має бути щонайменше ще один суб'єкт організаційно-педагогічного супроводу підготовки студентів в умовах електронного навчання.

Нам імпонує думка Л. Семеновської, що «суб'єкт-суб'єктні відносини значною мірою залежать від професійних та особистісних якостей тьютора, а саме: прагнення до співробітництва і співтворчості; здатність аналізувати, порівнювати та проєктувати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей, планувати професійну діяльність, науково обґрунтовано добирати форми та методи організації навчального процесу відповідно до сучасних соціально-економічних потреб суспільства; вимогливість у поєднанні з повагою; об'єктивність в оцінюванні; усвідомлення необхідності педагогізації оточуючого середовища, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості й колективу; володіння педагогічною технікою та освітніми технологіями; готовність будувати педагогічне спілкування на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування природних здібностей та інтересів студентів; прагнення до самоосвіти та самовиховання» [24, с. 125].

Тьюторський супровід вивчення педагогічних дисциплін забезпечує розробку індивідуальних освітніх стратегій, виконання диференційованих завдань, індивідуальне консультування, тому основою взаємодії тьютор – студент є висока професійна компетентність і культура суб'єктів освітнього процесу. Слово, інтонація, погляд – поведінка тьютора справляють на студента значний вплив, створюючи комфорт або дискомфорт в організації взаємодії. Отже, однією з важливих передумов є вміння контролювати й управляти своїм емоційним станом, зокрема, використовувати його як засіб виховного впливу [1, с. 35].

Актуальною в зв'язку з цим є думка Л. Семеновської, що «дійсно, тьюторський супровід є принципово неможливим без ставлення тьютора до свого підопічного як до рівноправного партнера. Здатність вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини значною мірою залежить від професійних та особистісних якостей тьютора, серед яких важливе місце посідають:

- прагнення до співробітництва та співтворчості;
- здатність аналізувати, порівнювати та конструювати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей, планувати професійну діяльність, науково обґрунтовано обирати методи і

форми організації навчального процесу відповідно до сучасних вимог суспільства;

- вимогливість у поєднанні з повагою до підопічного;
- об'єктивність в оцінюванні;
- усвідомлення необхідності вибудовувати середовище розвитку, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості та колективу;
- володіння педагогічною майстерністю та освітніми технологіями;
- готовність будувати спілкування з підопічним на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування його актуальних ресурсів;
- прагнення до самоосвіти та саморозвитку» [24].

У свою чергу А. Бойко наголошує, що «після того, як майбутні вчителі визначилися з завданнями і запитаннями, формами їх виконання, тьютор проводить індивідуальне консультування. Зусилля тьютора спрямовуються на підвищення й «вирівнювання» знань студентів. Майбутні вчителі мають змогу за власним вибором чи за порадою тьютора виконувати за своїм інтересом і бажанням не одне, а кілька завдань, що сприятиме зростанню суми балів» [2].

У зв'язку з тим, що внесені корективи до підготовки студентів за рахунок впровадження електронного навчання, то наявне (традиційне) організаційно-педагогічне супроводження теж адаптується до нових умов. Відповідно, третій суб'єкт не є абсолютно новою фігурою в освітньому процесі ЗВО. Він є результатом пере-визначення та перерозподілу функцій суб'єктів в освітньому процесі. Переважна діяльність – організаційна. Він структурує взаємодію інших учасників підготовки, створює й оновлює інформаційний простір у системі управління навчанням, організовує та здійснює підготовку студентів для подальшої роботи в електронній системі управління навчанням, знайомить із принципами роботи модульної технології навчання, системою оцінювання знань; забезпечує організаційну підтримку електронних курсів дисциплін, бере участь у запобіганні та вирішенні труднощів, що виникають у студентів у процесі підготовки, пов'язаних зі складними навчальними та життєвими ситуаціями, сприяє розробці індивідуальної освітньої траєкторії впродовж усього терміну навчання у ЗВО, здійснює моніторинг підготовки студента, групи, курсу електронного середовища. Також він виконує всі колишні функції співробітника деканату чи навчально-організаційного відділу в єдиній автоматизованій системі управління навчальним процесом

(електронний деканат, електронні відомості, електронний документообіг, зв'язок з автоматизованою інформаційною системою; забезпечення зручного доступу до електронних баз даних електронної бібліотеки ЗВО).

У теоретичних джерелах, що розглядають організаційно-педагогічне супроводження, зустрічаються такі категорії, що позначають суб'єкта підготовки як «тьютор», «менеджер», «координатор», «організатор».

Тьютор (у перекладі з англ. – викладач-консультант) є консультантом здобувача освіти, він може допомогти йому виробити індивідуальну освітню програму, самовизначитися до навчання та окремих елементів цього процесу. В разі персоніфікації й інформатизації навчання тьютор – це суб'єкт, здатний взаємодіяти з одним студентом, і з групою. Тьютор у системі відкритої освіти є найважливішим системотворчим компонентом, виконуючи функції викладача, консультанта, методиста та наставника. Проте всі ці ролі належать суб'єкту, обсяг діяльності якого обмежений дисципліною, що освоюється студентом. Характер діяльності викладача (як було зазначено вище) в сучасній освітній парадигмі демонструє, що саме він у підготовці студентів, використовуючи можливості електронного навчання, трансформується в тьютора. Отже, можна стверджувати, що використання дефініції «тьютор» буде недоречним щодо третього суб'єкта педагогічного супроводу підготовки студентів в умовах електронного навчання.

Науковець М. Іващенко в наукових дослідженнях дійшов висновку, що «тьютор – це педагог, який супроводжує побудову та реалізацію індивідуальної освітньої програми суб'єктів дистанційного навчання. На думку автора, діяльність тьютора передбачає наявність індивідуальної траєкторії навчання особистості шляхом підтримки її самостійної навчально-пізнавальної діяльності» [5].

Терміни «менеджер» та «організатор» також не відображають змісту діяльності третього суб'єкта. У перекладі англ. manager – керівник, керуючий. Під час установалення співвідношення між явищами «супровід» і «керівництво» було встановлено, що керівна діяльність передбачає більшою мірою взаємодію між суб'єктами за принципом «домінування – підпорядкування», що в освітній діяльності притаманне суб'єкт-об'єктним відносинам. За своєю суттю організаційно-педагогічний супровід – процес управлінський, проте на відміну від управління більш м'який та вільний. Організаторська діяльність у сучасній освітній парадигмі стає надбанням усіх учасників підготовки: студента, викладача та суб'єкта, що забезпечує їхню взаємодію, тому ця дефініція є некоректною.

Найважливішими умовами функціонування системи організаційно-педагогічного супроводу з метою підвищення результативності підготовки студентів є постійна координація дій усіх учасників процесу, прямий і зворотний зв'язок між ними. Координація (від лат. *coordinatio* – взаємо-упорядкування, узгодження) позначає взаємоузгоджену діяльність. Отже, третього суб'єкта можна називати координатором.

Згідно з Положенням «дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів, визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів). Застосовується під час підготовки як у середніх загальноосвітніх школах і ЗВО, так і в бізнес-школах. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі роботи, надання студентам можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі дослідницької діяльності. Дає змогу навчатися на відстані, за допомогою диспутів експертів із кількох країн, за відсутності викладача. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології» [20].

Суб'єктна позиція студента проявляється у самостійному постачанні мети свого навчання, виборі шляху її досягнення, зіставленні її зі своїми можливостями, виборі індивідуальної освітньої траєкторії, виконанні вимог та інструкцій, передбачених обраною програмою, самооцінці виконаної роботи, звертаючись за консультацією та допомогою до викладача чи координатора підготовки. Все це реалізується за умов електронного навчання.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури, дисертаційних досліджень, аналіз змісту державних освітніх стандартів, нормативних документів; моделювання); емпіричні (педагогічний експеримент; спостереження, аналіз продуктів діяльності студентів; особисте викладання в педагогічному ЗВО; діагностичні методи (анкетне опитування, тестування); статистичні (угрупкування, таблична та діаграмна інтерпретація даних, порівняльний аналіз експериментальних даних), що допомагали розкрити основні проблеми та знайти найефективніші шляхи їх розв'язання під час навчання студентів.

Відповідно до етапів підготовки майбутніх фахівців у табл. 1 описані функції студентів, викладачів і координаторів та представлена їх взаємодія. Етапи процесу підготовки такі:

- 1 етап - підготовчий (мотиваційно-орієнтовний);
 2 етап - основний (формування та розвиток професійних знань та компетентностей);
 3 етап - заключний (контрольно-оцінний).

Таблиця 1

Функції суб'єктів організаційно-педагогічного супроводу процесу підготовки студентів в умовах електронного навчання відповідно до етапів підготовки

Етапи взаємодії	Здобувач освіти	Викладач	Координатор
1 етап	– знайомство із принципами роботи модульної технології навчання, системою оцінювання знань, електронним середовищем; – відвідування занять, планування освітнього маршруту, погодження графіка консультацій (он-лайн та оф-лайн) у міжсесійний період	– ознайомлення студентів зі змістом курсу, особливостями і складними моментами у вивченні, методичними матеріалами та правилами їх використання; – узгодження зі студентами графіка виконання контрольних робіт та тестування у міжсесійний період; – розробка різних видів індивідуальних траєкторій, виходячи з рівнів підготовки студентів і бажаного ступеня індивідуалізації освітнього процесу	– організація навчання студентів роботі в об'єктно-орієнтованому динамічному середовищі, принципам роботи модульної технології навчання та роботі з системою оцінювання знань; – організація та координація настановчої сесії; – планування й організація сесійної та міжсесійної підготовки студентів; – розробка індивідуальних планів навчання студентів; – узгодження графіка консультацій (он-лайн та оф-лайн) зі студентами та викладачами в міжсесійний період
2 етап	– самостійне освоєння дисциплін з використанням підготовлених	– розробка електронного навчально-методичного	– забезпечення електронними навчально-методичними мате-

	електронних навчально-методичних комплексів і методичних рекомендацій у системі управління навчанням; – консультації з викладачами з дисциплін, що вивчаються, підготовка атестаційних робіт, проєктів курсових та випускних кваліфікаційних робіт до встановленого індивідуальним маршрутом терміну; – комунікативна освітня діяльність з одногрупниками, вибудовування системи взаємин через участь у семінарах, що проводяться у формі чату, вебінару, роботи на форумі	комплексу дисципліни; – наповнення банку електронних курсів дисциплін відповідно до навчального навантаження; – організація самостійної роботи студента в рамках курсу; – проведення консультацій (он-лайн та оф-лайн); – перевірка атестаційних робіт з дисципліни, що вивчається; – керівництво (координування) курсовими та випускними кваліфікаційними роботами	ріалами, доступом до інформаційно-освітньої мережі університету; – формування банку електронних курсів дисциплін відповідно до навчального плану; – надання необхідної інформації в системі управління навчанням (розклад, навчальний план, графік навчального процесу, індивідуальні маршрути й ін.) – організація умов для здійснення зворотного зв'язку зі студентами та викладачами; – координація самостійної роботи студентів у рамках навчального семестру з урахуванням освітніх траєкторій
3 етап	– складання сесії; – самооцінка виконаної роботи; – аналіз навчальних результатів вивчення модуля за результатами виконання тестів; – рішення про продовження навчання за обраною індивідуальною траєкторією або її зміною	– проведення заліків та екзаменів; – моніторинг рівня навчання студентів; – аналіз успішності (у семестрі, навчальному році); – коригування змісту навчання та засобів досягнення освітніх цілей	– організація та координація заліково-екзаменаційної сесії; – аналітична робота з обліку успішності студентів; – розробка комплексу заходів щодо вдосконалення процесу підготовки

На основі виявлених характеристик та особливостей аналізованого педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів з використанням технології супервізії встановлено комплекс педагогічних умов, спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя:

- компетентісно-проектна підготовка майбутніх учителів (спрямована на формування в студента готовності самостійно проектувати освітній процес, освоювати актуальні освітні технології, а також проектувати освітні ініціативи; формування у нього проектного мислення; передбачає реалізацію студентами повного циклу створення проекту, що включає безпосереднє проектування, реалізацію, рефлексію. Форми проектів: освітній захід, курс, освітня програма, освітній стартап та ін.);

- мережна взаємодія суб'єктів освітнього процесу та професійних спільнот (сприяння професійної спільноти процесу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів: забезпечується широким вибором студентами своїх дій у професійній дійсності, завдяки чому актуалізуються особистісні передумови розвитку);

- участь студентів у процесах управління й організації власної освітньої діяльності (їм надаються можливості вибору в проектуванні та здійсненні освітніх ініціатив як системи пробних професійних дій, у тому числі поза основною професійною освітньою програмою ЗВО (педагогічна практика).

Дослідження впливу педагогічних умов на особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного ЗВО в контексті системи наставницького супроводу розвитку готовності студентів до розв'язання професійних завдань в інтегрованому освітньому просторі вищої освіти здійснювалася під час експерименту, проведеного на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для цього були сформовані чотири експериментальні та одна контрольна групи. Обов'язковим для всіх експериментальних груп було дотримання умови проведення компетентісно-проектної підготовки студентів, що розглядається як необхідна підстава для розвитку готовності розв'язувати професійні завдання, оскільки саме через уміння майбутнього вчителя самостійно розробляти та здійснювати освітні проекти проявляється його професійне становлення. В першій експериментальній групі (ЕГ1) крім впливу необхідної умови досліджувався вплив участі студентів у процесах управління й організації власної освітньої діяльності; в другій експериментальній групі (ЕГ2) – умова мережної взаємодії суб'єктів освітнього процесу та професійних співтовариств. У третій експериментальній групі

(ЕГ3) досліджувалася лише необхідна (обов'язкова) умова, а в четвертій (ЕГ4) – весь комплекс розглянутих педагогічних умов. Контрольна група (КГ) навчалася в рамках основної освітньої програми, в ній не передбачалося забезпечення досліджуваних умов.

У трирічному експерименті проведено два діагностичних зрізи: проміжний (через 1,5 роки) проведення експерименту та підсумковий, у результаті яких визначалося співвідношення професійних дій трьох рівнів активності:

- 1) дії першого рівня – ситуативні;
- 2) другого рівня – пошукові;
- 3) третього рівня – перетворюючі.

Від можливості студентів здійснювати професійні дії того або іншого рівня в освітньому процесі, проведеному в контексті системи підготовки, що розглядається, залежить рівень їхнього професійного розвитку.

Згідно з даними, відображеними в табл. 2, позитивні зміни у рівнях розвитку професійної діяльності студентів значно зростають за результатами другого контрольного зрізу.

Перевірка достовірності одержаних кількісних результатів здійснювалася через застосування критерію ϕ^* (кутового перетворення Фішера).

Таблиця 2

***Результати розвитку професійних дій студентів
контрольної та експериментальної груп на двох
послідовних зрізах експерименту***

Груп а	Кількіст ь осіб у групі	Рівень розвитку професійних дій						Серед ній бал
		ситуатив- них		пошукових		перетворюю- чих		
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
1-й зріз								
ЕГ1	27	7	25,9	19	70,4	1	3,7	1,78
ЕГ2	28	8	28,6	18	64,3	2	7,1	1,79
ЕГ3	22	7	31,8	13	59,1	2	9,1	1,77
ЕГ4	31	7	22,6	20	64,5	4	12,9	1,90
КГ	35	16	45,7	18	51,4	1	2,9	1,57
2-й зріз								
ЕГ1	27	3	11,1	15	55,6	9	33,3	2,22
ЕГ2	28	4	14,3	14	50,0	10	35,7	2,21
ЕГ3	22	4	18,2	14	63,6	4	18,2	2,0
ЕГ4	31	2	6,5	17	54,8	12	38,7	2,32
КГ	35	11	31,4	20	57,1	4	11,4	1,8

Для розрахунку критерію Фішера визначено значення ознаки, які є критеріями для розподілу досліджуваних студентів на тих, у кого з'явився ефект впливу введених педагогічних умов (або однієї умови), і на тих, у кого він не виявився. Такою ознакою є перехід для професійних дій студента з нижчого рівня на більш високий (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл даних щодо наявності ефекту у студентів контрольної та експериментальних груп у двох контрольних зрізах експерименту

Група	Кількість спостережень	Групи розподілу спостережень			
		Спостереження без зміни рівня професійних дій («ефект не проявляється»)		Спостереження зі зміною рівня професійних дій («ефект проявляється»)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
ЕГ1	27	21	11	5	16
ЕГ2	28	22	10	6	18
ЕГ3	22	17	11	5	11
ЕГ4	31	18	10	13	21
КГ	35	31	27	4	8

За даними табл. 4 за результатами першого зрізу відмінності між групами ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 та КГ не є статистично значущими, під час цього відмінність між КГ і ЕГ4 є статистично значимим за рівня значущості $p = 0,05$, але за рівня значимості $p = 0,01$ відмінність статистично значимим перестав бути.

Таблиця 4

Значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера на першому та другому контрольних зрізах

Група	Значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера			
	$\varphi^*_{\text{емп}}$ – що спостерігається (емпіричне) значення		$\varphi^*_{\text{кр}}$ – критичне значення за рівня значимості	
	1-й зріз	2-й зріз	$p=0,05$	$p=0,01$
ЕГ1 – КГ	0,85	2,97	1,64	2,31
ЕГ2 – КГ	1,08	2,97		
ЕГ3 – КГ	1,12	2,11		
ЕГ4 – КГ	2,92	3,79		

За результатами другого зрізу спостерігається значення критерію $\varphi^*_{\text{емп}}$ у групах ЕГ1, ЕГ2, ЕГ4 вище критичного $\varphi^*_{\text{кр}}$, з чого випливає,

що статистично значущі відмінності між експериментальними групами та контрольною групою є суттєвими. Найбільший рівень статистично значимих відмінностей у зміні рівня професійних дій студентів спостерігається в ЕГ4, в якій був застосований повний комплекс педагогічних умов розвитку готовності студентів до розв'язання професійних завдань.

Для ЕГ3 одержане емпіричне значення критерію $\Phi^*_{\text{емп}}$ знаходиться в зоні невизначеності (за рівня значимості $p = 0,05$ відмінність у зміні рівнів професійних дій є статистично значущою, а за $p = 0,01$ – не є). Отже, умова компетентнісно-проектної підготовки майбутніх педагогів, хоч і становить основу для розвитку професійних дій студентів педагогічного ЗВО та їх готовності розв'язувати професійні завдання, не є достатньою умовою для їхнього професійного становлення.

За підсумками двох зрізів статистично значущі відмінності у розвитку професійних дій майбутніх учителів, а також їх готовності розв'язувати професійні завдання спостерігаються в експериментальних групах, в яких необхідна умова діяла в поєднанні з однією або декількома іншими з аналізованих педагогічних умов, найбільшою статистичною значимістю володіють відмінності результатів контрольних зрізів, спостерігаються під час реалізації повного комплексу педагогічних умов.

Отже, комплекс педагогічних умов у контексті реалізованої системи педагогічного супроводу підготовки студентів ЗВО на основі наставництва (супервізії) суттєво підвищує рівень особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, що виявляється в зміні якості діяльності студентів у процесі практики. В їхній діяльності відзначається переважання перетворюючих дій, вираженої готовності самостійно розробляти та реалізувати освітні проекти як розв'язання сформованих професійних завдань.

Виходячи з практики, лише в разі високого ступеня вмотивованості студентів освіта досягає результатів. Тому у функції тьютора входить аналіз потреб студентів у навчанні та створення для цього необхідних умов; підтримка самоосвіти, тобто. надання допомоги студенту у визначенні для себе навчальних цілей і потім створення гнучкого ресурсу, який можна використовувати найзручнішим для нього способом; створення атмосфери довіри, підтримки та зацікавленості в групі студентів. Тьютор організує робочий простір, навчальну діяльність, навчає студентів певним навичкам управління й аналізу управлінської діяльності, надає студенту зворотний зв'язок про його досягнення в навчанні,

виробляє спільно з ним рекомендації щодо подальшого просування та розвитку в студентів необхідних навичок та умінь, консультує.

Варто особливо виокремити тьюторську діяльність у системі педагогічного супроводу, тобто. діяльність у сфері організації освіти та самоосвіти. На тьютора покладається відповідальність за ведення цілісного освітнього процесу, організацію групової та індивідуальної роботи зі студентами. Його актуальні ролі визначаються так: дидактична, організаційна, маркетингова, консультаційна, лідерська.

Виходячи з практики, тільки в разі високого ступеня вмотивованості студентів освіта досягає результатів. Тому у функції тьютора входить аналіз потреб студентів у навчанні та створення для цього необхідних умов; підтримка самоосвіти, тобто. надання допомоги студенту у визначенні для себе навчальних цілей і потім створення гнучкого ресурсу, який можна використовувати найзручнішим для нього способом; створення атмосфери довіри, підтримки та зацікавленості в групі студентів. Він організує робочий простір, навчальну діяльність, навчає студентів певним навичкам управління й аналізу управлінської діяльності, надає студенту зворотний зв'язок про його досягнення в навчанні, виробляє спільно з ним рекомендації щодо подальшого просування та розвитку в студентів необхідних навичок та умінь, консультує.

Ключова мета педагогічного супроводу – максимально сприяти самостійному пошуку оптимальних рішень, спираючись на вже наявний досвід чи знання студентів, одержані в навчанні. Педагогічний супровід є комплексним методом, що є послідовною реалізацією певних кроків або інших дій, що ведуть для досягнення результату. Дотримання цих принципів робить можливим вибудовувати педагогічний супровід, спираючись на освітні потреби та можливості студентів з оволодіння рефлексивним процесом свого професійного становлення.

Педагогічний супровід студентів – це багаторівнева та поліморфна взаємодія, основна функція якої полягає в стимулюванні тієї індивідуальної сукупності особистісно значущих потреб суб'єкта освітньої діяльності, котра зумовлює його самореалізацію.

На завершення варто зазначити, що організаційно-педагогічне супроводження спирається на особистісні пріоритети в професійному становленні майбутніх учителів, які сприяють всебічному професійному розвитку майбутнього фахівця. В той самий час у ході професійно-особистісного становлення розвиток студентів як фахівців зливається в єдиний процес із цілісним формуванням новоутворення особистості молодого людини – професіоналізму. Цілісне ж становлення відбувається на основі самореалізації

професійному середовищі, що дозволяє випускнику педагогічного ЗВО бути конкурентоспроможним фахівцем.

Перспективи подальших пошуків пов'язані з окресленням шляхів розвитку організаційно-педагогічного супроводження не лише під час професійної підготовки майбутніх учителів, а й в інших видах освітньої діяльності пов'язані з підготовкою кадрів для реалізації ідей педагогічного супроводу, а також розробкою інноваційних технологій, що дозволять істотно збагатити професійну підготовку майбутніх учителів.

Література

1. Бойко А. Індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів ІІІ курсів 500 завдань і запитань, понад 300 тестів (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки) : навч. посіб. Київ: КНТ-Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2010. 400 с.
2. Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів ІІ-ІІІ курсів : навч.-метод. посіб. Полтава: Техсервіс, 2007. 358 с.
3. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 4–10.
4. Галузяк В. М. Психолого-педагогічний супровід становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 60. С. 143-154.
5. Іващенко М. В. Особливості проектування методичної підготовки вчителя інформатики як тьютора в дистанційному навчанні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (2). С. 13–18.
6. Казанжи М. Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Вісник ОНУ імені І. І. Мечнікова. Серія «Психологія»*. 2012. 17 (5). С. 21–37.
7. Квас В. М. Психолого-педагогічний супровід як умова модернізації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 206. С. 64-68.
8. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.
9. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
10. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*: зб.

наукових праць Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 12. С. 111-115.

11. Краснощок І. П. Зміст та структура педагогічного супроводу самореалізації студентів. *Die wichtigsten Vektoren für die Entwicklung der Wissenschaft im Jahr.* 2020. Band 2. 24 Januar 2020. Luxembourg, Grand Duchy of Luxembourg. P. 10–13.

12. Краснощок І. П., Кравцова Т. О. Педагогічний супровід самореалізації майбутніх фахівців. *Рідна школа.* 2019. № 2. С. 34–38.

13. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : навч. посіб. Харків : Міленіум, 2019. 307 с.

14. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: ОВС, 2000. 164 с.

15. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.

16. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.

17. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.

18. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.

19. Петрюк І. М. Педагогічний супровід соціальної адаптації школярів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. 2011. Вип.16. С. 485-492.

20. Положення про дистанційне навчання: наказ МОН № 40 від 21.01.2004 р. URL: <https://eduforme.org/mod/glossary/view.php?id=2753> (дата звернення: 12.10.2022).

21. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.

22. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.

23. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2014. № 8. С. 121-133.

24. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2014. Вип. 8. С. 121–133.

25. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

26. Учитель І. Формування фасилітаційної компетентності майбутнього педагога професійного навчання. URL: file:///D:/Downloads/obgii_2015_2_23.pdf. (дата звернення: 2.09.2022).
27. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
28. Яременко В., Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови. 2-ге вид., виправлене. Т. 3. Київ: Аконіт, 2008. 862 с.
29. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. 456 с.

FORMATION OF A LEGAL CONSCIOUSNESS WITHIN THE REALM OF HIGHER EDUCATION, SPECIFIC TO PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Akimova O. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Professional Education and Management
of Educational Institutions of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>
kafp234@gmail.com*

Nahorniak S. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Professional Education and Management
of Educational Institutions of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-5311-3303>
svitlanamnagor@gmail.com*

The development of Ukraine as a democratic and legal state, its trajectory towards integration into the European community underscore the significance of addressing the protection of individual rights and freedoms. The rights and freedoms articulated in the Constitution of Ukraine not only delineate the legal standing of individuals in society but also epitomize the essence of democracy within the nation. The constitutional commitment of Ukraine to advance and fortify the rule of law necessitates instilling in the collective consciousness the concept of inherent and inalienable rights and freedoms of individuals [1].

The establishment of a legal, social, and civic society in Ukraine necessitates an augmentation of the legal culture among student youth, with legal awareness constituting a pivotal component. Legal consciousness serves as a mirror to legal actuality. Consequently, by scrutinizing the legal consciousness, its evolution, and nuances, it becomes feasible to comprehend the functioning of law within society. This analysis sheds light on how society collectively and individual citizens, in particular, comprehend, interpret, and acknowledge, or conversely, disregard, the values, norms, and principles embedded in the legal framework [12].

Human legal consciousness exhibits a profound interconnection with various manifestations of social consciousness, including morality, politics, ethics, and religion. The formulation of an individual's legal consciousness, representing their assessment of the legal norms established by the state, occurs under the collective influence of these conceptual frameworks. Furthermore, in shaping one's perspective on the law, individuals assess their rights at specific life stages, envisaging potential behavioural options within the confines of state-determined norms. This pivotal stage underscores the inherent diversity in legal consciousness among individuals, precluding the existence of a uniform legal consciousness across society. It is imperative to recognise that a person's legal awareness is a product of multifaceted influences, encompassing ethical, moral, economic, political, and religious factors, among others. Moreover, a person's legal consciousness is subject to transformation over the course of their life. Factors such as acquiring legal education, in-depth acquaintance with and study of normative provisions, and other considerations can substantially affect the evolution of an individual's legal awareness. Concurrently, the state plays a role in shaping societal legal consciousness, exemplified by initiatives like issuing acts aimed at enhancing citizens' legal education or disseminating information about newly enacted norms [14].

The main object of influence in legal education is legal awareness, which is steadily positively oriented, developed, and aimed at the required level. It refers to the legal consciousness of an individual, a collective (professional group), or society as a whole. It is worth noting that ideological influence on social legal awareness signifies a corresponding impact on group and individual consciousness. Conversely, the legal education of individuals and their groups determines, as a result, the formation and development of social legal awareness. Different types of legal awareness are in a dialectical relationship with each other through connection and interdependence [31, p. 143].

In modern conditions of humanization in society, it is important to form a law-conscious citizen who is able to be responsible for his existence within the legal field and to determine the legal development of the entire social community. To solve this problem, it is necessary to strengthen emphasis on the formation of legal awareness, legal culture, and legal education among future teachers.

The determination of the objective of legal education facilitates the specification of its associated tasks. The nuanced goals and tasks inherent in legal education for students pursuing higher education in pedagogical specialties encompass the following: fostering a steadfast conception that an individual, along with their rights and freedoms, should constitute the

paramount value in society and the state; cultivating a reverence for the Constitution of Ukraine as an emblematic repository embodying the advancements in Ukrainian statehood and safeguarding human rights and the Ukrainian populace; imparting a nuanced comprehension of the profound significance of legal compliance in contemporary circumstances, particularly in the context of safeguarding and preventing infringements upon fundamental human rights and freedoms, as well as the legal rights and interests of citizens; molding students in the field of education with scientifically grounded insights into the attributes and characteristics of a legal state, along with a preparedness to actively contribute to its evolution; and instilling in prospective teachers an awareness of the imperative to leverage their knowledge and skills for the dissemination of legal advocacy, the maintenance of law and order, and the proper safeguarding of human rights [15, p. 88-89].

The formation of legal awareness among future teachers based on the following approaches: ontological value, humanistic, democratic, person-oriented, individual, axiological, cultural, and activity.

The ontological-value approach in our research was connected with the possibilities of interaction of social and cultural aspects of legal education: firstly, the heterogeneity of society and culture is highlighted, as well as the fact that legal culture and legal education as socio-cultural segments of reality have their collective sub carrier object; secondly, this approach makes it possible to shift the perspective of research to the macro level of culture and society to raise questions about legal and cultural everyday life; thirdly, the use of this approach makes it possible to explain the development of the legal education system with the help of value factors of legal culture (legal norms, legal traditions, etc.). The general cultural aspect of legal education reflects the specifically human nature of an individual's activity, related to the formation of his subjectivity, which based on self-reflection [23, p. 43].

The personally-oriented approach actualized the problem of student perception as a bearer of individual legal awareness, provided for the recognition of the priority of the individuality of the future teacher, who is the subject of education in general and legal education in particular, and allowed to address the individual experience of the student, his need for self-determination, and self-improvement in legal development [7, p. 36]. Person-oriented education means that the personality of the student, his personal and subjective qualities, are at the centre of the educational process and are the main social and educational value. The educational process is focused on the student himself, on his upbringing and development. The personal component of this approach assumes that the education process is built with an emphasis on the student's personal

qualities, which express characteristics that are quite important for education: the orientation of the individual, his value orientations, life plans, formed attitudes, and dominant motives of activity and behaviour [2, p. 76]. Within the educational framework of an academic institution, a person-centered approach entails several key facets: acknowledging the student as the primary agent and active participant in the entirety of the educational process; viewing the prospective teacher as an individual, possessing autonomy and accountability in determining their stance within the realm of social relations, and undergoing personal development and moral maturation; demonstrating esteem for the distinctiveness of each student, recognizing their rights and freedoms; fostering a humane, tolerant, and attentive demeanor towards the future teacher, coupled with empathetic comprehension of the student; establishing subject-subject relationships between the teacher and student grounded in cooperation, collaborative creativity, and mutual responsibility, and creating conditions conducive to their moral interaction. It is noteworthy that legal knowledge is not an end in itself but serves as a means for shaping the legal consciousness of students [3, p. 99].

The axiological approach channels the focus of researchers towards the examination of values as the substantive foundation of education, entailing the “subjectivation of the objective values of humanity, that is, their transformation into personal content”. Within pedagogical axiology, “values” are construed as “distinct formations within the structure of individual or social consciousness, serving as ideal models and guidelines for the conduct of individuals and society”. Throughout one's life, individuals apprehend the world through the lens of values, which persistently direct, organise, and regulate their social behaviour and activities. These values find expression in the personal manifestations of individuals, encompassing value orientations, attitudes, beliefs, interests, aspirations, desires, and intentions. The educational process for future teachers, with the objective of cultivating their legal awareness, was oriented towards the inculcation of universal, national, and ethical-legal values, such as freedom, justice, equality, and humanism.

The primary value orientations embraced by prospective educators encompass reverence for the law, a conscientious sense of duty, a commitment to justice, and humane treatment of others [28]. Correlated with the axiological approach is the cultural perspective on education, which is shaped by the inherent linkage between individuals and culture. Education, as a significant cultural process, is founded upon the values inherent in both universal and national cultures.

According to the cultural paradigm, legal education is construed as the process through which an individual assimilates legal culture,

representing both a prerequisite and the ultimate objective. It serves as the culmination of socialisation, functioning as the mechanism for the intergenerational transmission of legal culture via legal education [23, p. 57]. An assertive approach to shaping the legal awareness of future educators entails directing all pedagogical resources towards the facilitation of intensive collaborative educational endeavors. Concurrently, social dynamics among participants in the pedagogical process emerge, contributing to the cultivation and refinement of the future teacher's competencies in legal-conscious behavior. The assertive approach manifests a distinct practical orientation, emphasizing the development of students' proficiency in modeling lawful conduct aligned with the acquired knowledge within specific contexts of professional and civic activities.

The developmental trajectory of legal awareness among prospective educators, within the context of an educational institution's instructional activities, unfolds through distinct stages: the informational stage, the practical-oriented stage, and the activity-based stage. Each phase in the elevation of legal awareness entails the accomplishment of precisely defined objectives and tasks. The educational content at each juncture encompasses the acquisition of legal knowledge, the cultivation of skills and competencies in lawful conduct, and the refinement of interpersonal interactions within the educational milieu, facilitated through appropriate methodologies, forms, and technologies. The implementation of each stage in the educational process enables students, aspiring to become educators, to attain a qualitatively advanced level of legal awareness.

During the informational stage, students acquire foundational and systematised knowledge concerning scientific categories such as “law”, “legal awareness” and “legal culture”. This encompasses an in-depth exploration of the conceptual content, structural elements, and fundamental characteristics of these categories, along with their manifestations in the professional activities of educators. The educational content at this phase encompasses inquiries into the essence of ethical and legal relationships among individuals, addressing topics such as the moral culture of the teacher, legal obligations, and fundamental tenets of professional ethics and deontology. Aspiring teachers develop the capacity to harmonise personal interests with collective interests, extend assistance to peers and educators, and adhere to fundamental ethical and legal norms of conduct. The emphasis is placed on cultivating skills related to establishing effective communication with interlocutors and fostering collaborative interactions within the primary student group. The educational dimension within the pedagogical process, directed towards cultivating legal awareness among students, can be actualized through the application of conventional methodologies such as clarification,

persuasion, pedagogical directives, emulation, training regimens, exercises, instructions, and positive reinforcement. Additionally, innovative, localised educational technologies may be employed. Consequently, the judicious utilization of content, methodologies, forms, and technologies within the educational process, tailored to the development of legal awareness among prospective educators, engenders favorable dynamics in the evolution of this personal attribute. The elevation of legal awareness occurs prominently at the practical-oriented stage of the educational process. This phase is characterised by the refinement of theoretical legal knowledge through practical implementation, entailing the construction of educational scenarios designed to fortify moral and legal conduct.

The third stage, denoted as the activity stage, extends beyond the confines of the educational process to encompass the accrual of legal experience within the parameters of industrial placements, notably within institutions, enterprises, and organizations. Concurrently, involvement in various public organisations is integral to this phase. Practice-oriented engagements yield favourable outcomes, notably in terms of fostering a sense of law and legality, shaping legal perspectives and beliefs, cultivating logical and legal reasoning, and eliciting the development of legal sentiments, emotions, and experiences. Moreover, these activities contribute to the formation of legal experience, the cultivation of attitudes towards the rights, freedoms, and duties of citizens, the establishment of state-legal ideals and concepts, and the qualitative enhancement of law-abiding behavior. They also serve to rectify distortions in legal consciousness, address defects, and dispel legal illusions. Furthermore, these engagements facilitate improvements in legal activities, the assimilation of legal experience, the formation of legal attitudes, and the instillation of individual responsibility as the foundational tenet of behaviour, along with the assimilation of legal traditions.

The analysis of educational work in educational institutions shows that its substantive basis should be a continuation of educational classes and various types of practice and take place in the process of working with regulatory and legal acts, which helps to acquire legal experience.

According to scientists, for the effective formation of a high level of legal awareness among students, it is important to use a set of pedagogical conditions: improvement of the education system in the conditions of specialised training; determination of forms and methods of information support for the process of formation of the readiness of future specialists for professional activity [13, p. 19].

The determination of pedagogical conditions for the formation of legal awareness of students of pedagogical specialties takes into account the

tasks of each of the structural components of legal awareness of future teachers, namely: cognitive (legal knowledge; legal assessments; legal views, beliefs, and ideas); law-making (valuable attitude to legislation; emotional attitude to law and legal phenomena; awareness of the need for socio-legal activity); and behavioural (motives of legal behaviour; legal habits, traditions, and attitudes; readiness for lawful actions).

The analysis of the essence and functions of students' legal awareness and the ways of its formation in educational work, according to the defined components, made it possible to single out the following pedagogical conditions:

1. Use of information and communication technologies in the legal education of student youth.

2. Formation of an active legal position for students in the process of pedagogical coaching.

3. Involvement of students in the independent solution of legal problems in the process of organising public activities.

Let's take a closer look at each of the identified pedagogical conditions.

The first pedagogical condition is the use of information and communication technologies in the legal education of student youth.

This pedagogical imperative has been delineated through a comprehensive examination of pertinent scholarly investigations, the outcomes derived from the diagnostic phase of the pedagogical experiment, and an analysis of the operational practices within higher education institutions. Consequently, a determination has been reached to designate the utilisation of information and communication technologies (ICT) as one of the most contemporary methodologies for fostering the legal awareness of students within the educational framework of educational institutions.

The outcomes of the digitalization of education encompass a multifaceted impact, including the cultivation of human information culture, marked by proficiency in computer literacy, and the elevation of the content, methodologies, and tools of education to the standards prevalent at the global level. The e-learning environment is construed as an educational domain wherein the qualities and skills requisite for a contemporary individual in the 21st century are cultivated. These encompass media literacy, critical thinking, and adeptness in solving creative challenges, the ability to engage in global thought processes, a proclivity for collaborative teamwork, and the cultivation of civic consciousness [8].

The use of ICT and the Internet in the educational process of an educational institution allows forming the professional legal awareness of future teachers on the basis of: preserving the historical succession of

generations, intensifying the study of national culture, fostering a caring attitude to the historical and cultural heritage of the Ukrainian people; formation of spiritual and moral qualities of the individual; education of patriots, citizens of a legal democratic state who respect representatives of other nationalities and religions; multifaceted development of youth, formation of creative abilities, creation of conditions for self-realization of the individual, upbringing of young people with a holistic picture of worldview; formation of the foundations of a culture of health, a conscious attitude to married life; formation of career orientation motivation, teaching of the main principles of building a professional career; formation of social and communicative life skills. Thus, the use of ICT and the Internet makes it possible to optimise the educational process, to involve students in it as subjects of the educational space, and to develop independence, creativity, and critical thinking. The organisation of work with the use of ICT in the conditions of the functioning of the educational environment, aimed at the development of students' civic responsibility and legal self-awareness, patriotism, spirituality, and culture, forms in students socially significant values, independence, and the ability to successfully realise themselves in society. The use of ICT capabilities during educational work makes it possible to increase the effectiveness of the activities, improve the monitoring of students' upbringing, and free up more time for assisting students [27].

The use of ICT in the educational process is based on the following didactic functions: creation of favorable organizational and methodical conditions for educational activities; implementation of the principle of visibility - demonstration of the dynamics of the processes being studied, graphic interpretation of the studied patterns (drawings, photo reproduction of paintings, paintings, architecture and other photographs of the surrounding world; conventional graphic means (tables, diagrams, block diagrams, graphs, diagrams, organizational charts, maps, etc.), modern multimedia (audio and video fragments, animation)); educational information management; modeling and simulation of the processes that are studied and researched, phenomena with the transition to "reality – model" and vice versa; creation and use of information databases necessary for educational activities, providing access to educational information; creation of a stable cognitive motive; multifaceted implementation of the principle of unity of education and upbringing; the principle of differentiation and individualization of education. Improvement of psychological and pedagogical conditions includes creation of interest (due to display of programme tools or placement of game situations in it); ensuring emotional state; implementation of the content of education in the conditions of informational education;

management of activities; and formation of the structure of outlook, behavioural, and creative qualities [6, p. 90].

When delving into the study of humanities disciplines with the aim of augmenting students' cognitive engagement, scholars advocate the judicious incorporation of multimedia presentations, leveraging Internet capabilities, and integrating software tools for the monitoring and assessment of students' knowledge within the educational milieu. In the realm of extracurricular activities, strategies such as organising Internet conferences, establishing a dedicated section on legal matters on the educational institution's website, and conducting surveys on adherence to students' rights have proven efficacious. As highlighted by A. Lytvyn, this approach facilitates a transformation of students from passive observers into active participants in the educational process, allowing them to unveil their creative aptitudes and individual capabilities while honing their skills in self-expression [16, p. 22].

Important for the theoretical substantiation of this pedagogical condition is the determination of the main goals of the introduction of ICT in the educational process of the educational institution, which include: formation of students' personal worldview of an open information society, training of members of the information society; forming an attitude towards the computer as a tool for communication, learning, self-expression, creativity; development of cognitive and creative activity; formation of stable cognitive interest of students in intellectual and creative activity; increasing the legal educational impact of all forms of extracurricular activities; organization of effective information interaction of teachers and students; development of free cultural communication skills; formation of constructive interaction and mutual understanding skills; organization of students' leisure time [4; 10; 11; 16; 5].

In the process of implementation of the defined pedagogical conditions in the educational process of the educational institution, efforts should be directed to achieving the following results: the formation of competence in solving legal problems, i.e. the ability to analyze non-standard legal situations, evaluate the results of one's own activities, which allows you to make an objective decision in a particular situation and ensure the implementation of this decision by its actions; information competence, that is, the ability to draw reasoned conclusions, use information to plan and perform legal activities, carry out information searches, independently acquire the knowledge and skills necessary to solve the assigned task; communicative competence, that is, the ability to take into account the interests of other people and social groups, to interact with group members, the readiness to receive the necessary information in a dialogue, to express and civilly defend one's point of view

in a dialogue and in a public speech; social competences, i.e. readiness to live according to established laws [4; 10; 11].

The second pedagogical prerequisite involves instilling an active legal stance among students through pedagogical coaching. Recent societal transformations in contemporary Ukraine underscore the necessity of nurturing socially developed individuals equipped with the knowledge and skills to safeguard their rights and fulfil obligations through legal means. Such individuals should possess an understanding of their genuine interests and demonstrate respect for the rights and legitimate interests of others. Despite these aspirations, the prevailing notion of the rule of law and the inviolability of legal principles is notably absent from the collective consciousness.

Within legal practice, an observable gap has emerged between contemporary legislation and the insufficient legal awareness exhibited by graduates of non-law higher education institutions. This situation necessitates that every prospective specialist acquire fundamental legal knowledge and cultivate a positive disposition towards the legal domain, essentially entailing the formation of his or her legal consciousness. Pedagogical coaching emerges as the most effective avenue to address this imperative.

A coach plays a pivotal role in aiding students to comprehend errors, surmount obstacles in their pursuit of objectives, reinforce motivation and self-assurance, and foster and sustain a positive approach towards their endeavors. To fulfil this role successfully, a coach must adeptly establish trust-based relationships with students and assist them in recognising and actualizing their strengths and weaknesses [26, p. 103].

Coaching can be considered completed only if the student has a sincere awareness of the need for educational activities to achieve their personal goals. The task of the coach is to help the student come to this realization. As Parslow and Ray point out, "You can't teach anyone anything until the person wants to". It is extremely important that the student can define his personal goals while working together with the coach.

The goal of the coach is to give the student the opportunity to find independently a way out, analysing his own experience and his vision of the situation. A coach should not be a specialist in a specific field of knowledge but should be an expert in revealing the student's potential, which is necessary to achieve the desired results. Thus, researchers understand coaching during work with future teachers as a process of partnership in subject-subject relations that contributes to the disclosure of opportunities and the achievement of the set personal and professional goals of students through professional self-realisation.

A pedagogical coach is a proficient specialist who has undergone specialised training and possesses the capability to fulfil specific functions aimed at fostering the professional and personal self-realisation of students, particularly aspiring educators. The primary objective is to enable them to attain positive outcomes through self-expression and self-assertion. The multifaceted functions of coaching within the pedagogical context encompass pedagogical support for future educators, assistance in resolving challenging situations, revelation of professional potential, and the development of their abilities.

Additionally, coaching serves to enhance students' motivation for professional development, facilitate social adaptation, and provide qualified social and pedagogical assistance across various spheres of life activities for prospective educators. These functions extend to the resolution of students' predicaments, the instigation of self-improvement, and the promotion of self-development, self-knowledge, self-esteem, self-assertion, self-organisation, and self-realisation [8].

Pedagogical coaching is founded on the principle that each individual is unique, possessing distinct needs, goals, interests, and motives, the satisfaction of which requires individualised methods, forms, and approaches for elevating both professional and personal levels. The widely acknowledged connotations associated with the term "pedagogical coaching" encompass individual counseling (professional-professional, technological, psychological-pedagogical, educational-methodical) to attain higher professional and personal achievements, an adaptive management style directed at the continual development of pedagogical skills along an individual educational trajectory throughout one's life, and a form of individual and group counseling [29].

In the training of future teachers, the ability to resolve conflict situations is of great importance. To eliminate the conflict, the future teacher needs to be able to analyse the situation and understand what led to it; in addition, try to realise your usual role in conflict situations. Pedagogical coaching styles were tested, which are called "red style", "yellow style", "blue style" and "green style" for convenience.

The "red" style of pedagogical coaching is characterised by pressure as the main strategy of behaviour in conflicts. Therefore, such a teacher-coach most often chooses the role of an arbitrator. He has his own point of view on the causes of the conflict and ways to resolve it. Only a teacher-coach can set rules, make decisions, and give orders. This style is most effective in rapidly developing conflicts, escalation stages, and extreme situations. However, the experiment proved that in this case, the atmosphere of trust decreases and relations are broken.

Coaches of the “yellow sector” in conflict situations show aggression and are distinguished by a violent display of emotions. This further destabilises the situation and develops the conflict. The main task of “yellow” teacher coaches is the development of the skill of “self-management” and this is their main coaching request. On the other hand, “yellows” are distinguished by a clear understanding of the motives of other people's behaviour, their feelings, and their desires; therefore, in conflict situations, “yellows” have the role of a lawyer. Such a coach provides timely advice, identifies necessary resources, and inspires action and the achievement of results.

“Blue” pedagogues-coaches take care of a comfortable environment in the microgroup, choosing the role of a peacemaker for himself or herself in a conflict. They try to satisfy the needs of all participants in the conflict, often forgetting the need to achieve results. Such teacher-coaches also avoid open confrontation, which can lead to an endless number of attempts to resolve the conflict in the microgroup. At the same time, the “blue” coach is characterised by an atmosphere of trust and consideration of the needs of all members of the unit. This helps them form a stable team, thus minimising the number of conflicts.

“Green style” distinguishes other pedagogues-coaches by a way of controlling their own emotions and a certain detachment from the microgroup. Their role in the conflict is that of an observer; the coach intervenes in what is happening around them only in situations that would violate personal rights. The management style, which included the advantages and strengths of all four styles of the matrix, turned out to be the most productive. The “manager-coach” style promotes cooperation and awareness. A future teacher who practices in this style uses a wide range of coaching tools in his activities. For example, for effective conflict management, a manager-coach can use “Preparation, Confrontation, and Actions”:

I. Preparation. Work with conflicts should start at the preparatory stage. You should not get involved too promptly, and it is simply contraindicated for emotional leaders of the “blue” and “yellow” sectors.

Step 1: “The key problem of the conflict”. Often, the conflict seems intractable because the history of relationships has accumulated and there is a whole list of claims against each other. In such cases, it is difficult to determine exactly what caused the disagreement. However, every conflict has a point; by determining which point, you can cope with the confrontation. In this situation, the teacher-coach is recommended to conduct initially a kind of moderation, identifying the entire complex of claims. And then, after analysing the received information, help establish the key problem in the conflict that has arisen.

Step 2: “Optimal joining time”. The next step is to move from the subject of confrontation to finding an appropriate time. It is worth finding out whether the participants in the conflict are ready for an open confrontation; sometimes it is useful to analyse the shortcomings of such a discussion of problems. It was noticed that in the process of practical activity, the future teacher would encounter manifestations of feelings and emotions. It is worth paying attention to how best to react and minimise risks.

Step 3: “Objective assessment of what is happening”. The practical implementation of this step showed that the future teacher is sometimes inclined to a subjective, emotional assessment of people, their behavior, and circumstances, but such actions are considered unacceptable for a teacher. The main tools of the evaluation stage are the collection of information, knowledge of the legislative framework, and sources of influence and motivation among people. Comprehension of the real picture of the conflict situation and readiness to interact in conditions of emotional tension were considered the results of a qualitatively completed “preparation” stage.

II. Confrontation. This stage is both the most responsible and the most difficult for future teachers. A teacher-coach needs to know and be able to neutralise hidden ways of influencing the subconscious: manipulation, dishonest methods, games, indirect hints instead of direct conversation, and the transfer of responsibility. The following algorithm for conducting a conversation-confrontation turned out to be the most effective: creating an atmosphere of safety; awareness of the conflict situation; setting the goal and predicting the outcome of this meeting; consideration of conflict resolution options. The students were offered communicative tools that a teacher-coach should possess for confrontation without risk: paraphrasing, active listening, summarising, calling for openness, mirroring, passion, and the ability to motivate. The result of a qualitatively completed “confrontation” stage was considered to be a decrease in the level of emotional tension as well as the readiness of the participants to proceed to the stage of action planning.

III. Actions. This stage is final. After all, the participants agree to undertake obligations and lay the foundations for bearing responsibility. The main mistakes can be superficial plans and vague promises. The main task of the teacher-coach at this stage is to facilitate effective planning. The action plan should be clear and detailed, including accountability for implementation.

The practical use of coaching in the educational work of an educational institution involved familiarisation with the main functions of a teacher-coach, which include the following: motivational: creation of positive

motivation for professional and legal activity; formation of interest in legal activity; positive attitude towards innovative professional activity; educational: formation of a professional and legal orientation based on a humanistic professional position; informative—informing you about the possibilities of the legal environment and the types of legal activities in which you can participate; developmental: development of general cultural and professional competences and professionally significant qualities, in particular, legal awareness and legal culture; organisational: involvement of students in various types of educational, research, and innovative activities; integrative-differential: the organisation of effective interaction among students, aimed at revealing the potential of each student in the process of performing joint tasks; Facilitation: creation of conditions for more comfortable learning of various types of legal activity; providing assistance to future teachers in the process of overcoming the “barriers” of personal and professional development: self-doubt [32, p. 98].

The third pedagogical condition involves engaging students in the independent resolution of legal issues within the framework of organising public activities. This condition necessitates students' active participation in diverse initiatives, the establishment of conditions conducive to civic self-realization, the flexible structuring of the educational process, and a steadfast commitment to fostering a heightened level of general cultural, humanitarian, and professional development among prospective educators.

An analysis of pedagogical practices reveals the utilisation of normative legal acts in the implementation of practical activities related to law. The objective is to instill in students an awareness of the significance of legal documents in societal life, foster an understanding of the pedagogical norms embedded in the texts of normative acts, and facilitate the application of knowledge derived from legal sources in practical educational endeavors. This encompasses addressing legal problems, analysing situations with inherent legal content, and engaging in other practical scenarios, thereby connecting the content of legal norms to real-life situations.

Legal education is an extensive, intricate, and purposeful process wherein educational institutions play a crucial role. In this dual process of education and legal education, modern institutions of higher learning are tasked with pivotal objectives. These encompass instilling a sense of high citizenship, shaping a humanistic worldview, fostering a conscientious attitude towards individual rights and responsibilities vis-à-vis society and the state, nurturing respect for the laws and norms governing human coexistence, cultivating legal awareness and legal culture, and instilling a

readiness to observe and uphold the laws and requirements stipulated by the Constitution of Ukraine [17].

Guided by the National Program of Legal Education of the Population [18], we have delineated the primary objectives for organizing practical activities aimed at fostering the legal education of graduates in pedagogical specialties at the higher education level. These objectives encompass the engagement of students, as Ukrainian citizens, in state affairs, the cultivation of intolerance towards crimes, coupled with heightened legal activity and constructive involvement in the utilisation and refinement of legal norms, as well as the safeguarding of law and order. The practical application of acquired knowledge by students in both personal and professional domains is emphasized. Additionally, the objectives include elevating the level of legal awareness and legal culture among students, fostering legal information dissemination, legal education, and legal advocacy.

The creation of an effective educational milieu for shaping the legal culture of students within the broader framework of human culture and the prevention of offences among student youth is a core aim. This involves instilling in the minds of students perspectives and beliefs that instill profound respect for the laws of the state. Furthermore, the objectives encompass the cultivation of stable, robust social qualities, along with individual and social responsibilities. The formation of a high legal culture, encompassing all facets of legal awareness and behaviour, is integral. This incorporates the development of necessary legal competencies, the cultivation of skills and abilities in lawful conduct, and the fostering of independent legal assessments of reality.

Innovative methods are sought for incorporation in educational practices with students, including lectures, discussions on legal topics, interactions with law enforcement officers, and thematic evenings. The overarching goal is to equip students with cognitive, communicative, and practical skills essential for active participation in the civic life of the state. The formation of a systematic knowledge framework among students about society, its domains, and the legal regulation of social relations is integral. Students are also taught the capacity to receive and critically interpret social and legal information [18].

Given that legal awareness serves as the wellspring of legal activity for future specialists and an internal regulator of their legal behaviour, the cultivation of legal awareness among students stands as a paramount focus within the educational endeavours of higher education pedagogical institutions.

References

1. Babiuk, A.M. (2016). Pozytyvne pravo i pravosvidomist. [Positive law and legal consciousness]. Teoriia ta istoriia derzhavy i prava. Filosofiia prava. Chasopys Kyivskoho universytetu prava. 3. 22–23. [in Ukrainain].
2. Bekh, I.D. (2002). Osobystisno-oriientovanyi vykhovnyi protses – skhodzhennia do liudianosti. [Personal-oriented educational process - the ascent to humanity]. Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992 – 2002. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Chastyna 1. Kharkiv: «OVS», 69–83. [in Ukrainain].
3. Bekh, I.D. (2003). Vykhovannia osobystosti : u 2-kh kn. [Personality education: in 2 book]. Kn. 2 : Osobystisno-oriientovanyi pidkhhid : naukovo-praktychni zasady. K. : Lybid, 344. [in Ukrainain].
4. Bykov, V.Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity. [Modern tasks of informatization of education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. №1 (15). URL <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. [in Ukrainain].
5. Chubuk, R. (2007). Sotsialnyi kouchinh yak funksiionalno-obumovlena neobkhdnist pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty iz studentskoiu moloddiu. [Social coaching as a functionally determined necessity of training future social pedagogues to work with student youth]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. 9. 103-107. [in Ukrainain].
6. Doroshenko, Yu.O. (2000). Dydaktychni funksiії multymediinykh tekhnolohii navchannia u pochatkovii shkoli. [Didactic functions of multimedia learning technologies in primary school]. Materialy druhoi Vseukrainskoi konferentsii molodykh naukovtsiv «Informatsiini tekhnolohii v nautsi ta osviti». Cherkasy : ChDU im. B. Khmelnytskoho, 90–91. [in Ukrainain].
7. Fitsula, M.M. (1997). Pravove vykhovannia uchniv : Metodychnyi posibnyk. [Legal education of students: Methodical guide]. K. : IZMN, 148. [in Ukrainain].
8. Formuvannia kreatyvnoi osobystosti uchytelia zasobamy IKT. [Formation of the teacher's creative personality by means of ICT]. URL <http://desna-nvyk.edukit.cn.ua/Files/downloadcenter/IKT%20v%20osviti.pdf>. [in Ukrainain].
9. Formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: monohrafiia. [Formation of general pedagogical competence of future teachers: monograph]. / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 200 s. [in Ukrainain].
10. Hurevych, R.S. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv. [Information and communication technologies in the professional education of future specialists]. Lviv : Vyd-vo «SPOLOM», 502. [in Ukrainain].

11. Kademiia, M.Yu. (2009). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia: terminolohichni slovnyk. [Information and communication technologies of education: terminological dictionary]. Vinnytsia : TOV «Lando LTD», 295 . [in Ukrainain].
12. Kalynovskyi, Yu.Yu. (2008). Pravosvidomist ukrainskoho suspilstva: geneza ta suchasnist : monohrafiia. [Legal consciousness of Ukrainian society: genesis and modernity: monograph]. Kh. : Pravo, 288. [in Ukrainain].
13. Kichuk, Ya.V. (2002). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia pravosvidomosti maibutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh [Socio-pedagogical conditions for the formation of legal awareness of future teachers in pedagogical colleges] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa, 22. [in Ukrainain].
14. Klimova, H.P. Pravosvidomist : do teorii pytannia. [Legal consciousness: to the theory of the question]. URL <http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2012/06/Klimova-H.-P.pdf>. [in Ukrainain].
15. Lodzhuk, M.T. (2015). Yurydychni kliniky v Ukraini : osvita ta pravova dopomoha : monohrafiia. [Legal clinics in Ukraine: education and legal assistance: monograph]. Odesa : Feniks, 328. [in Ukrainain].
16. Lytvyn, A. (2006). Informatyzatsiia navchalno-metodychnoho zabezpechennia profesiinoi osvity. [Informatization of educational and methodological support of professional education]. Profesiino-tekhnicna osvita. 4. 21–25. [in Ukrainain].
17. Manuilov, Ye.M. Pravove vykhovannia studentiv VNZ Ukrainy. [Legal education of students of universities of Ukraine]. URL <http://eprints.kname.edu.ua/30744/1/86.pdf>. [in Ukrainain].
18. Natsionalna prohrama pravovoi osvity naselennia : zatverdzhena Ukazom Prezydenta Ukrainy za № 992/ 2001 vid 18 zhovtnia 2001 r. [National program of legal education of the population: approved by the Decree of the President of Ukraine No. 992/2001 dated October 18, 2001]. URL <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>. [in Ukrainain].
19. Osobystisno-profesiine stanovlennia maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Personal and professional formation of the future teacher: monograph]. / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2020. 228 s. [in Ukrainain].
20. Osobystisno-profesiine stanovlennia pedahoha: andrahohichni vymir. [Personal and professional development of a teacher: andragogic dimension]. / Lazarenko N.I., Lukianova L.B. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2021. 380 s. [in Ukrainain].
21. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia. [Personal and professional development of the future teacher: monograph]. / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s. [in Ukrainain].
22. Pedahohichniy suprovid osobystisno-profesiinoho profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia. [Pedagogical support of the personal and professional

- professional development of the future teacher]. / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2019. 340 s. [in Ukrainian].
23. Pravove vykhovannia v suchasni Ukraini : monohr. [Legal education in modern Ukraine: monograph]. (2013) / Hetman, A.P., Herasina, L.M., Danylian, O.H. ta in. Kh. : Pravo, 440. [in Ukrainian].
24. Profesiine stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia: monohrafiia. [Professional development of the personality of the future teacher: monograph]. / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 328 s. [in Ukrainian].
25. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteï u maibutnykh uchyteliv: monohrafiia. [Development of professionally important qualities in future teachers: monograph]. / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 248 s. [in Ukrainian].
26. Shevchenko, L.S. (2005). Vykorystannia tekhnolohii multymedii na urokakh ta v pozaurochnyi chas. [The use of multimedia technologies in lessons and extracurricular time]. Profesiino-tekhnichna osvita : innovatsiinyi dosvid, perspektyvy. Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Uporiadnyk N.I. Buhai. 1. Kyiv, 236. [in Ukrainian].
27. Sliposhchuk, L. Neobkhidnist vykorystannia IKT u vykhovnomu protsesi NTTR. [The necessity of using ICT in the educational process of NTTR]. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/-neobkhidnist-vikoristannya-ikt-u-vikhovnomu-p.pdf>. [in Ukrainian].
28. Slyvka, S.S. (1997). Formuvannia pravosvidomosti pedahoha. [Formation of the teacher's legal awareness]. Lviv, 96. [in Ukrainian].
29. Sydorenko, V.V. Pedahohichniy kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity. [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodical support of the teacher's professional and personal development in the system of post-graduate education]. URL <http://lib.iitta.gov.ua/106529/1/stattia%20KOUChYNH%20sydorenko.pdf>. [in Ukrainian].
30. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity: monohrafiia. [Theoretical and methodological principles of the formation of the general pedagogical competence of the modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education: monograph]. / Akimova O., Haluziak V. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s. [in Ukrainian].
31. Tkachuk, A.S. (2012). Osoblyvosti ta vzaiemozviazok pravosvidomosti ta pravovoi kultury. [Peculiarities and relationship of legal awareness and legal culture]. Pravova derzhava. 15. 35–40. [in Ukrainian].
32. Vildanova, N.R. (2010). Pedahohichniy kouchynh. [Pedagogical coaching]. Vildanova : navch.-metod. posib. pid red. Yermakovoi S. S. Odesa : VMV, 264 . [in Ukrainian].

АНДРАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ

Аніщенко Олена Валеріївна

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ
<http://orcid.org/0000-0002-6145-2321>
anishchenko_olena@gmail.com*

Стрімкий розвиток освіти дорослих як важливого складника освіти впродовж життя актуалізує проблеми підготовки й професійного розвитку педагогічного персоналу до навчання різних категорій дорослого населення, що передбачає надання якісних освітніх послуг із урахуванням специфіки цільової аудиторії тих, хто навчається.

Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, невизначеність у перспективах подальшого розвитку формальної і неформальної освіти зумовлюють актуальність забезпечення конкурентоспроможності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. У Рекомендаціях ЮНЕСКО і МОП щодо статусу викладачів вищих навчальних закладів [4] наголошено, зокрема, на необхідності прагнення «досягти якомога вищих стандартів у своїй професійній роботі», оскільки статус означеної категорії освітян «значною мірою залежить від них самих та якості їхньої роботи». Не викликає сумнівів важливість безперервного професійного розвитку означеної категорії працівників як вагомого вектора професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Водночас безперервний професійний розвиток як складник освіти дорослих [25] уособлює постійне навчання дорослих осіб, удосконалення їх загальних (ключових) і професійних компетентностей, що триває упродовж життя. Здатність до особистісного й професійного розвитку виокремлено з-поміж загальних компетентностей цільової групи [21].

У контексті зазначеного вище зростає актуальність формування й розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. На наше переконання [8], проблему розвитку андрагогічної компетентності цільової групи цілком логічно розглядати у контексті професіоналізації як освіти дорослих у цілому (актуальний вектор розвитку освіти дорослого населення), так і професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Професійна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих увиразнюється у готовності якісно здійснювати свої посадові обов'язки (коло повноважень, компетенції), що забезпечуються мотивацією, особистісними якостями, сукупністю відповідних професійних знань, умінь і досвіду, набутих під час навчання й практичної діяльності [13].

На наше переконання, андрагогічну компетентність педагогічного персоналу доцільно розглядати як важливий складник його професійної компетентності. У вузькому розумінні її можна тлумачити як психолого-педагогічну компетентність андрагога, що уособлює готовність (практичну й теоретичну) до професійної діяльності, спрямованої на сприяння особистісному та професійному розвитку різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти на основі врахування специфіки навчання цільових груп дорослих учнів [8]. Формулюванню такого визначення сприяли аналіз наукових праць сучасних дослідників [19; 22; 30 та ін.], досвід діяльності автора у сфері української енциклопедистики.

Як свідчать результати студіювання наукового доробку В. Ягупова, В. Свистун, ефективність професійної діяльності фахівців (і, на нашу думку, зокрема, й андрагогів) «суттєво залежить від видів ... теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [30]. Погоджуємося з твердженням О. Михальчук про те, що «зміст андрагогічної компетентності має різне наповнення, залежно від професійної позиції, ролі, яку вибирає викладач під час андрагогічної взаємодії з дорослим, від готовності андрагога реалізувати певні вміння з організації освітньої діяльності дорослого...» [20].

Вважаємо за доцільне підкреслити широту спектра знань, умінь і навичок, професійних ролей педагогічного персоналу, діяльність якого «зосереджена переважно на сприянні дорослим учням у навчанні із урахуванням освітнього, соціального та культурного контексту» [3, с.189]. Професійні ролі педагогічних і науково-педагогічних працівників (тренер, фасилітатор, модератор, експерт, консультант та ін.) відрізняються у залежності від того, в яких закладах здійснюється професійна діяльність – закладах формальної або неформальної освіти дорослих (організаційний, інституційний контекст). Окрім впливу певних організаційно-педагогічних умов, на вибір власне професійних ролей андрагогів впливають і тематично-змістовий, культурний, економічний контексти. Важливого значення

також набуває й врахування загальних тенденцій розвитку освіти дорослих, факторів економічного, культурного спрямування тощо [1; 2].

Акцентуємо увагу на тому, що андрагогічна компетентність педагогічного персоналу є невід'ємним складником їхнього професіоналізму. Доцільно брати до уваги те, що на розвиток професіоналізму педагогічних і науково-педагогічних працівників впливають різні фактори. Зокрема, йдеться про такі фактори [3, с. 200; 8]:

- *зовнішні*, пов'язані з кваліфікаційними вимогами до педагогів, професійними завданнями та обов'язками, соціальними очікуваннями щодо професії, організацією системи освіти, умовами на робочому місці тощо;

- *внутрішні (індивідуальні)*, пов'язані з наявними компетенціями, виявленими цінностями та установками, прагненням розвивати інтелектуальний потенціал і вміння, способами використання власних здібностей і можливостей у зв'язку з поточними вимогами та обставинами.

Здійснений аналіз джерел на електронних і паперових носіях уможливило висновок про андрагогічну компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих як унаочнення органічного поєднання певних структурних компонентів, серед яких виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, рефлексивно-оцінний та операційно-діяльнісний [8]. Проаналізуємо їх більш детально.

Ціннісно-мотиваційний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (мотиваційно-аксіологічний критерій) уособлює сукупність мотивів, інтересів і потреб, що визначають спрямованість андрагогів на забезпечення ефективності професійної діяльності в окресленій освітній сфері. Компонент охоплює сукупність особистісних якостей, стійких мотивів, що сприяють: усвідомленню андрагогами необхідності «дотримання демократичних цінностей свободи, справедливості, егалітарності (рівності прав і можливостей), інклюзивності, толерантності, недискримінації» [26]; фокусуванню на професійному самовдосконаленні, саморозвитку й самоосвіті, усвідомленню значущості професійної діяльності [16, с. 192] й ціннісного ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засадах емпатії, а також того, що практика освіти дорослих формується на тлі різних уявлень про гуманність і різновекторність освіти, що зумовлює узагальненість уявлень про освіту дорослих, етичні засади її функціонування тощо [1; 2]. Отже, важливого

значення набувають: прагнення співпраці (партнерства) в освітньому процесі та позитивне ставлення андрагогів до освітньої взаємодії у цілому й до дорослих учнів – зокрема; бажання зрозуміти поведінку усіх учасників освітнього процесу; сприйняття тих, хто навчається, рівноправними суб'єктами взаємодії на засадах партнерства тощо.

Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (знаннєво-інформаційний критерій) уособлює необхідну сукупність професійних знань і їх розуміння, що є основою усвідомленого, цілеспрямованого здійснення професійної діяльності [16, с. 192]. Компонент передбачає знання: теорій і ключових особливостей навчання дорослих, найважливіших психологічних моделей розвитку особистості та їх значення для процесу навчання, принципів і правил вербальної, невербальної комунікації, теорій групової динаміки; специфіки моніторингу культурно-освітніх потреб; бар'єрів, що перешкоджають навчанню [1]; механізмів досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості [26]; розуміння різноманіття сфери освіти дорослих та її культурну обумовленість; обізнаність щодо основних провайдерів освітніх послуг у цій сфері, різних форм, методів навчання дорослих; знання щодо нормативно-правового забезпечення освіти дорослих, особливостей її фінансування, національних і міжнародних тенденцій розвитку освіти дорослих тощо.

Операційно-діяльнісний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (процесуально-технологічний критерій) охоплює сукупність професійних умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних посадових функцій; комунікативних навичок; способів і досвіду розв'язання професійних завдань на основі самостійності та відповідальності [16, с. 192] тощо. Реалізація зазначеного компонента андрагогічної компетентності передбачає сформованість умінь і навичок щодо використання в освітньому процесі методів, прийомів, технологій навчання із урахуванням специфіки навчання дорослих (у груповій та індивідуальній роботі в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання), здійснення моніторингу культурно-освітніх потреб дорослих учнів; здатність створювати сприятливий мікроклімат, розв'язувати проблемні ситуації, планувати діяльність, взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу з метою забезпечення ефективності навчальної діяльності дорослих учнів; сформованість умінь і навичок попереджати й долати бар'єри, перепони у комунікації тощо. Власний досвід професійної діяльності у сфері

освіти дорослих, аналіз окремих офіційних документів МОН України уможлиблюють висновок про важливість володіння педагогічним персоналом уміннями й навичками «застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії у процесі навчання, визначати результати навчання...» [24].

Отже, у професійній діяльності андрагога важливу роль відіграють здатність конструювати та реалізовувати сучасні програми навчання дорослого населення з використанням різноманітних методів, форм і технологій; діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для здобувачів; проектувати власну програму особистісно-професійного зростання тощо.

Рефлексивно-оцінний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (рефлексивний критерій) уособлює спрямованість особистості андрагога на усвідомлення специфіки професійної діяльності, сутнісних характеристик усіх суб'єктів освітньої взаємодії, що передбачає сформованість рефлексивних умінь і навичок, здатність адекватно оцінювати себе (як суб'єкта особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення; як професіонала й особистість, свої дії та їх наслідки) і всіх учасників освітнього процесу. Важливого значення набуває й здатність здійснювати критичний аналіз функцій та інтересів стейкхолдерів щодо освіти і навчання дорослих [1] тощо. Зреалізованість компонента можна забезпечити, зокрема, шляхом розвитку здатності андрагога до самопізнання й саморозвитку, самопостереження, самоаналізу, самооцінювання тощо через налагодження, підтримки зворотного зв'язку (вербального, невербального) між суб'єктами освітньої взаємодії; здійснення порівняння результатів своєї професійної діяльності із результатами колег-андрагогів тощо, що сприятиме удосконаленню андрагогічно орієнтованої професійної діяльності, більш чіткому усвідомленню загальнокультурних, соціальних та інших сенсів власне професійної діяльності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

На підставі одержаних Т.Доцевич результатів наукового дослідження [14, с.378] можна стверджувати, що рефлексивно-оцінний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих розкривається через зв'язки з компонентами досліджуваної компетентності, а також з рольовою компетентністю, яка дає змогу андрагогу «користуватись широким репертуаром професійних та соціальних ролей; із системною рефлексією, що дає йому можливість об'єктивно оцінювати власні переваги та недоліки як професіонала; із загальною рефлексивністю,

що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у педагогічній діяльності».

Інноваційні практики розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Проаналізуємо інновації, що сприяють розвитку андрагогічної компетентності цільової групи у контексті професіоналізації в умовах неформальної та інформальної освіти (на прикладі ініціатив відділу андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України) [7]. Привернемо увагу до сутності означених інновацій, охарактеризуємо інновації, розроблені на теоретичному й практичному рівнях виконання наукового дослідження, окреслимо значення запропонованих інновацій для професійного розвитку цільової групи та обґрунтуємо доцільність їх подальшого впровадження в освітню практику.

Інновації можна розглядати як ретельно розроблені та сплановані ініціативи, що чітко виокремлюються з «рутинної діяльності» у контексті «виходу за рамки» традиційної практики як «результат ... надзвичайно творчої дії якоїсь особи або осіб, спеціально залучених до розробки інновацій» [5, с. 22]. Як свідчать результати досліджень зарубіжних науковців, інноваційні стратегії впроваджуються разом із традиційними, а інноваціями є не лише «видатні» розробки, а й ті, що передбачають «невеликі зміни», які, на перший погляд, не дуже відрізняються від попередніх стратегій. На основі здійсненого порівняльного аналізу науковцями переконливо обґрунтовано логічність використання двох підходів щодо тлумачення інновації [5, с. 22]: перший охоплює більш «елітарне» розуміння інновації та зосереджується на її продукті або результаті, а другий передбачає розгляд інноваційності як невід'ємної характеристики всієї освітньої діяльності, а інновацій – як складника більш-менш системної практики.

Вважаємо за доцільне зазначити, що інновації уособлюють процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, технологій [15], а власне педагогічна інноватика передбачає увиразнення таких змістових блоків: створення нового (в науці та освіті); сприйняття нового освітянами і науковцями; упровадження інновацій (за К. Гораш [12]; обґрунтування рекомендацій для освітян і науковців щодо дослідження та упровадження інновацій, інноваційних процесів та управління ними.

На наше переконання, упровадженню інновацій передують процес осмислення доцільності тієї чи іншої інноваційної освітньої практики, що допомагає знайти відповіді на питання: Чому потрібні зміни? Що саме потрібно змінити? Як саме, якими шляхами можна досягти очікуваних результатів щодо впровадження інновацій?

Погоджуємося з твердженням О.Петрунько [23] про те, що необхідно формувати позитивне ставлення, зокрема, до освітніх інновацій, шляхом системного використання певних заходів, а саме: інформування широкого загалу, громадськості, безпосередніх адресатів щодо інновації, її цілей і завдань, очікуваних результатів; залучення цільових категорій до інноваційного процесу в освітній практиці; налагодження зворотного зв'язку (діалогу) між ініціаторами, виконавцями та адресатами інновації; подолання спротиву інноваціям; оцінювання ефективності інновації, зокрема, шляхом аналізу отриманих «очікуваних і побічних» результатів ініціаторами, виконавцями, адресатами.

Нам імпонують умовиводи О.Дубасенюк [15] про те, що сутнісною ознакою інновацій є їхня здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності андрагогів, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у закладі освіти, громаді, регіоні, а власне «джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей», що супроводжується відповідною апробацією у форматах педагогічного експерименту або пілотування (пілотного впровадження).

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

На *теоретичному рівні* виконання означеного наукового дослідження розроблено інновації-умови (створення освітнього середовища, що вирізняється андрагогічною зорієнтованістю змісту навчання, мотивує до розвитку корпоративних стратегічних орієнтацій в освіті та навчанні, оволодіння й впровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій і методик навчання тощо), інновації-продукти (освітні, діагностичні), обґрунтовано організаційні інновації (корпоративне навчання андрагогічного

спрямування; мережа центрів андрагогічної майстерності викладачів тощо). Означені інновації мають як прямий (безпосередній), так і непрямий (опосередкований) вплив на процес професіоналізації науково-педагогічних, педагогічних працівників, розвиток андрагогічно орієнтованої освітньої практики у закладах вищої освіти.

На *практичному рівні* виконання наукового дослідження розроблено та апробовано авторські анкети для діагностики рівнів сформованості андрагогічної компетентності цільової групи. Здійснене анкетування зокрема дозволило виявити проблеми, пов'язані з недостатністю обізнаності цільової групи щодо специфіки здійснення та оцінювання андрагогічно орієнтованої професійної діяльності, недостатнім рівнем сформованості відповідних умінь і навичок; зміщенням акцентів – з площини процесу набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку в педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих здатності творчо застосовувати їх у професійній діяльності, що зумовлює необхідність врахування в емпіричному дослідженні специфіки готовності цільової групи до навчання дорослих осіб. Виявлено також недостатність рівня готовності викладачів до роботи з дорослою аудиторією, обізнаності цільової групи щодо особливостей провадження андрагогічно орієнтованої освітньої діяльності, що зумовлено нестачею спеціальних знань з андрагогічної проблематики (щодо визначення освітніх потреб і запитів дорослих учнів; особливостей мотивації навчальної діяльності дорослих; групової динаміки тощо). Результати анкетування уможливили також висновок про недостатній рівень сформованості умінь і навичок цільової групи щодо використання андрагогічно орієнтованих педагогічних технологій; доцільність залучення цільової аудиторії до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; мотивації до рефлексії тощо.

З метою розв'язання виявлених проблем, окреслених вище, науковцями відділу андрагогіки:

- створено та організовано роботу мережі центрів андрагогічної майстерності (ЦАМ) педагогічних і науково-педагогічних працівників (ініціатива автора) на базі наукової установи, кафедр закладу вищої освіти й закладу післядипломної педагогічної освіти у складі трьох центрів: ЦАМ відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України (консультант – О. Аніщенко; координатор – І. Радомський) [27], ЦАМ, утвореного спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців

вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (координатори – О. Акімова, О. Аніщенко); ЦАМ, утвореного спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (координатори – Т. Калюжна, С. Пономаревський);

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

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

- започатковано флеш-курс підвищення кваліфікації «Освіта дорослих у теорії та практиці» з тематичним блоком з професіоналізації андрагога (30 год., дистанційно) для партнерів з експериментальних закладів освіти у рамках ініціативи «Кластер корпоративного навчання» Центру андрагогічної майстерності відділу андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України [27] (ініціатива автора);

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

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

- розроблено та впроваджено презентаційні матеріали доповідей на наукових практико орієнтованих заходах, 9 відеороликів [табл. 1; 9, с. 403] з професіоналізації викладачів тощо;

- створено та апробовано науково-методичне забезпечення професіоналізації андрагогів [9; 17] (у складі монографії «Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний

аспект», «Концепції підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими», посібника «Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів» методичних рекомендацій «Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів», «Професійна компетентність андрагога», анотованого бібліографічного покажчика «Підготовка педагогічного персоналу до роботи з дорослими у закладах формальної і неформальної освіти»).

Таблиця 1

Перелік відеороликів з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, розроблених науковцями відділу андрагогіки ПООД імені Івана Зязюна НАПН України (2021 – 2022 рр.)

Відеоролики		
Автори-розробники	Назва	Лінк
Аніщенко О.В., Котирло Т.В.	Порадник андрагога: як зробити навчання дорослих ефективним. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/731497
Баніт О.В.	Андрагогічна компетентність. [Відео].	URL: https://youtu.be/8V6MkgOz_tM
Калюжна Т.Г.	Інформація, що перетворюється в знання – безцінна! [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/732001/
Калюжна Т.Г.	Ментальна карта. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/728707
Піддячий В.М.	Управління груповою динамікою дорослої аудиторії. #1. Модерація. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/732022/
Піддячий В.М.	Як досліджувати освітні потреби дорослих? [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/728726/
Радомський І.П., Калюжна Т.Г.	Професійна компетентність андрагога як фахівця у сфері освіти дорослих. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/731909/

Радомський І.П., Калужна Т.Г.	Андрагогічна компетентність – важлива складова професійної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/732031/
Самко А.М.	Воркшоп як інноваційна освітня технологія. [Відео].	URL: https://www.youtube.com/watch?v=WAOonbmLic4Q ; https://lib.iitta.gov.ua/watch?v=WAOonbmLic4Q
Самко А.М.	Webquest – нові можливості в освіті дорослих. [Відео].	URL: https://lib.iitta.gov.ua/731945/

У процесі дослідження обґрунтовано, що стратегії та рішення, розроблені та ухвалені з метою сприяння вдосконаленню діяльності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих закладів формальної і неформальної освіти, мають передбачати складники щодо інновацій, спрямованих на сприяння їх професійному розвитку, зокрема, й шляхом удосконалення андрагогічної компетентності. Результати здійсненого наукового пошуку дають підстави для висновку про те, що запропоновані науковцями відділу андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України ініціативи – інновації з розвитку андрагогічної компетентності педагогів (теоретичного й практичного спрямування) є дієвими інструментами сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах неформальної та інформальної освіти.

Упровадження змістових, організаційних та інших, зазначених вище, нововведень, сприяло: підвищенню рівня сформованості андрагогічної компетентності як складової професійної компетентності цільової групи (на рівні теоретичної і практичної готовності до роботи з дорослими); удосконаленню андрагогічної майстерності, посиленню мотивації викладачів до роботи з дорослими; активізації корпоративної освіти і навчання викладачів ЗВО, удосконаленню її змісту та організаційних форм. Означені ініціативи також позитивно вплинули на мотивацію педагогічних, науково-педагогічних працівників щодо: навчання впродовж життя, здійснення андрагогічно орієнтованої професійної діяльності у сфері освіти дорослих (освітньої, культурно-просвітницької, організаційної тощо); сприяли удосконаленню змісту й технологій навчання,

спрямованих на професійне зростання викладачів в умовах неформальної та інформальної освіти тощо.

На наше переконання, сформованість андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є однією з надважливих умов забезпечення ефективності освітнього процесу у закладах формальної і неформальної освіти дорослих. Формування й розвиток андрагогічної компетентності фахівців має здійснюватися у процесі професійної підготовки *педагогів, андрагогів* на таких рівнях вищої освіти: початковому рівні (короткий цикл) вищої освіти (молодший бакалавр); першому (бакалаврському) рівні (бакалавр); другому (магістерському) рівні (магістр); *науковців* – на третьому (освітньо-науковому/освітньо-творчому) рівні (доктор філософії) [18].

З метою розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно здійснювати подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), а також досвіду діяльності, індивідуальних інтересів; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів відповідно до їх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб у фахівцях педагогічного профілю (на державному рівні) [8]. Необхідно також передбачати формування й розвиток як когнітивних здібностей і навичок педагогічних і науково-педагогічних працівників, так і їх здатності до самоаналізу, аналізу поглядів і цінностей у контексті мотиваційних та емоційних аспектів професійної діяльності [1]. Не викликає сумнівів те, що подальший розвиток, удосконалення андрагогічної компетентності цільової групи має здійснюватися у системі післядипломної педагогічної освіти, а також в умовах неформальної освіти із урахуванням можливостей інформальної освіти дорослих.

Література

1. Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education. Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE; Warlich Mediengruppe, 2015, 43 p.
2. Curriculum globALE: Competency Framework for Adult Educators. Education 2030 / Owusu-Boampong A., Mauch W., Gartenschlaeger U.,

- Lattke S., Popovic K. DVV International, German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning, International Council for Adult Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hamburg), 2021. 74 p.
3. Jakimiuk B. Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 2019. №4, S. 187-203. URL: http://www.aps.edu.pl/media/3404584/31_eziu_4-2019_b_jakimiuk.pdf
4. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) with a User's Guide. ED-2008/WS/24. Paris, 2008. 72 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>
5. Werner Mauch, Uta Papen. (eds.). Making a difference: innovations in adult education. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997. 217 p.
6. Аніщенко О.В. До питання про стан і перспективи підготовки андрагогів в Україні. *Історико-педагогічні студії*: Науковий часопис. Гол. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. №13-14 [VI Морозівські читання]. С. 12-16.
7. Аніщенко О.В. Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: інноваційні практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 35 (2–2023). Київ: Міленіум, 2023.
8. Аніщенко О.В. Сутність андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. *Психолого-педагогічне забезпечення підготовки педагогічного персоналу в умовах трансформаційних змін*: матеріали доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 рік (29 березня 2020 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: ДКС-Центр, 2021. С. 64-69. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/psihologo-pedagogchne-zabezpechennya-pdgotovki--pedagogchnogo-personalu-v--umovah-transformacynih-zmn/>
9. Аніщенко О.В., Баніт О.В., Калюжна Т.Г., Коваленко О.Г., Піддячий В.М., Самко, А.М. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект [монографія]. Київ: ППОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 416 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735119/>

10. Аніщенко О.В., Прийма С.М. Інформальна освіта. *Велика українська енциклопедія*. 2020. URL: https://vue.gov.ua/Інформальна_освіта
11. Аніщенко О.В., Прийма С.М. Неформальна освіта. *Велика українська енциклопедія*. 2020. URL: https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
12. Гораш К.В. Інновації в освіті. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва ...]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 399.
13. Даниленко Л. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 1. С. 14-16.
14. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. 447 с.
15. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*; за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.
16. Жихорська О. В. Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти: дис. ... канд. пед. н. Київ: ІВО НАПН України, 2017. 200 с.
17. Заключний науковий звіт. Про діяльність відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 – 2022 рр. з теми дослідження «Теорія і практика професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих» (РК № 0120U100229; наук. керівник – д. пед. н., проф. Аніщенко О.В.). Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 80 с.
18. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. №1556-VI. Редакція від 02.11.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
19. Лук'янова Л. Б. Андрагогіка. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва ...]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 38-39.
20. Михальчук О. О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2012. 24 с.
21. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства «Про затвердження професійного стандарту на групу професій "Викладачі закладів вищої освіти"» від 23.03.2021 р. № 610.

URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20v yshchoyi%20osvity_25.03.pdf

22. Огієнко О.І. Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: ІПОД НАПН України, 2012. С. 194-198.

23. Петрунько О.В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації. *Освітологічний дискурс*. 2014. №1. С. 194-207.

24. Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках: Наказ МОН України від 05.02.2018 р. № 97. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text>

25. Проект Закону про освіту дорослих. 2022, 07 лютого. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/38978>

26. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». Проект. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2016/proekt-gendernoyi-strategiyi.doc>.

27. Центр андрагогічної майстерності. Освітній хаб Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. URL: <https://ipoodhab.com/centre-of-andragogy-mastery>

28. Шапочкіна О.В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 20 с.

29. Юник І.Д. Формальна, неформальна та інформальна освіта брендингу викладача вишу. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. №1. 221–228. URL: DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.31>

30. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3-8.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Бельдій Алла Олександрівна

*викладач Вінницького медичного фахового коледжу
імені академіка Д.К. Заболотного
<https://orcid.org/0000-0002-5393-0880>
beldiialla@ukr.net*

Волошина Оксана Василівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-9977-7682>
woloshina5555@gmail.com*

У сучасних умовах надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності молоді, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. Відповідальність за власне життя, сім'ю і країну в цілому створює умови для розвитку соціальної компетентності як соціального досвіду, який пов'язаний з особливостями соціальних відносин, забезпечує ефективну самореалізацію в цій системі.

Соціальна компетентність дозволяє вже в період дорослішання ефективно взаємодіяти з іншими людьми, діяти самостійно, відповідально, уміти використовувати необхідну інформацію та враховувати власний соціальний досвід.

Поняття «соціальна компетентність» вперше було введено в наукову літературу німецьким філософом і педагогом Ротом наприкінці 60-х років XX століття. Вчений виділив три типи компетентності особистості: самокомпетентність (самопізнання), соціальна компетентність (взаємодія з іншими) і предметна компетентність (практична дія) [24]. Трактатування соціальної компетентності німецького дослідника стало основою для наукових досліджень в подальшому. Так, Канінг [33] розглядав соціальну компетентність як багатогранне узагальнене поняття, яке поєднує цілу систему компетентностей. Саме сукупність знань, умінь і навичок забезпечує якість соціальної поведінки. Науковець доводив, що соціальна поведінка сприяє як реалізації особистих цілей, так і дотриманню поведінки, яка відповідає нормам суспільства.

У психології розвитку [27], [28], [39] соціальну компетентність отожднюють з адаптацією особистості до навколишнього середовища у процесі навчання. Frosch [30] розширив тлумачення соціальної компетентності: вона передбачає як співпрацю з оточенням, так і конфронтацію з урахуванням певних особистісних властивостей. Seyd [35] охарактеризували рефлексивні характеристики соціальної компетентності, що забезпечує баланс між власними потребами та очікуваннями інших людей.

У сучасних дослідженнях описана взаємозалежність між високим рівнем розвитку соціальної компетентності та емоційною регуляцією, задоволеністю, академічними результатами здобувачів освіти [21], [29], між соціальною та соціокультурною компетентністю [32], [37], між соціальною компетентністю та самооцінкою молоді [21], [38].

Чимало досліджень присвячено вивченню соціальної компетентності в контексті організації освітнього процесу [29], [31]. Для підвищення успішності навчання недостатньо розвивати лише когнітивні навички, необхідно формувати і соціальні навички [26], [34], [36]. Сформовані соціальні навички зміцнюють також міжособистісні стосунки між учасниками освітнього процесу [22], [23].

Отже, соціальна компетентність – це сукупність універсальних особистісних якостей, знань, навичок, моделей поведінки, необхідних для успішної соціалізації особистості [25]. Ключовими ознаками соціальної компетентності є: розвинута ціннісно-мотиваційна сфера особистості; готовність до вирішення складних завдань (стан внутрішньої психологічної мобілізації); стійкість прояву цієї якості.

Соціальна компетентність є складовою процесу всебічного формування особистості. Це інтегральна якість особистості, яка представлена комплексом особистісних якостей, соціально значущих здібностей, що забезпечують відповідність індивіда соціальній групі та визначають досягнення успішної реалізації особистих і суспільно значущих цілей у гетерогенному суспільстві.

Для формування соціальної компетентності здобувачів освіти ми обрали метод кейсів. Вивчення загальних ознак методу кейсів, як одного з продуктивних інтерактивних методів навчання, дозволяє визначити особливі дидактичні вимоги щодо його застосування у процесі формування соціальної компетентності здобувачів освіти, а саме:

- насиченість змісту кейсів метапредметним соціальним контекстом, мультипроблемність ситуацій, які вимагають багатоаспектного вирішення;

- зв'язок завдань з життєвими пріоритетами, інтересами, цінностями учнів;
- використання «наскрізних» кейсів, виконання яких передбачає поєднання навчальної та позанавчальної діяльності, актуалізацію міжпредметних знань, соціального досвіду здобувачів освіти;
- залучення студентів до вибору тематики і вдосконалення змісту кейсів;
- перевага у використанні кейсів, заснованих на груповій роботі, які передбачають врахування індивідуальних особливостей учнів;
- реалізація принципу співпраці в процесі роботи над кейсами, виконання вчителем ролі модератора у процесі пошуку здобувачами середньої освіти оптимальних шляхів розв'язання запропонованого завдання.

Незважаючи на різноманітність кейсів (проектні, рольові, кейси-завдання, аналітичні, кейси з внутрішньою або зовнішньою проблематикою), вони мають єдину структуру: сюжет (фабула), учасники (їх ролі), проблема (її ознаки), завдання (прийняті або невиконані рішення), питання і завдання до самого кейсу [24].

Усі кейси мають декілька варіантів вирішення. У процесі роботи необхідно визначити, що немає неправильних рішень, оскільки будь-яке рішення є результатом, матеріали якого можуть в подальшому увійти «в скарбничку» кейса для інших учасників. Педагог виконує роль модератора, який стежить за тим, щоб кейс був зрозумілим, викладач не підказує, не дає порад у виборі «правильного» рішення, не виступає в ролі наставника підлітка, не тисне «авторитетною думкою», до якої молоді люди мають обов'язково прислухатися.

Ми розробили п'ять кейсів, які відповідають визначеним дидактичним вимогам і підібрані з урахуванням рівня підготовки студентів.

В основі кейса «Впровадження електронного освітнього середовища» лежить реальна ситуація, до якої були залучені студенти з метою апробації впровадження електронного освітнього середовища. Зміна зовнішніх чинників вимагала сформованості нових компетентностей, які б дозволили не тільки засвоїти нововведення, а й постійно їх використовувати в подальшому навчанні. При роботі над кейсом здобувачі освіти усвідомили, що вони можуть впливати на життя навчального закладу; а викладачі, батьки є рівноправними учасниками освітнього процесу. Студенти стали активніше приймати участь у роботі над впровадженням електронного освітнього середовища, взаємодіяти з куратором проєкту, з викладачами і однолітками.

Цікавим для студентів виявився кейс, спрямований на формування здатності вести ділове електронне листування з різними адресатами, співпрацювати з однолітками і людьми старшого віку.

Кейс квестового характеру, на відміну від тренінгу і семінару, дозволяє учасникам отримати новий досвід в процесі самостійного пошуку. Такі кейси більш ефективно формують соціальні компетентності через досвід, оскільки здобувачі освіти не сприймають ігрову реальність як навчальне завдання, віддалене від реального життя. У процесі гри можуть бути відпрацьовані різні навички, є можливість змодельовати як придумані, так і реальні ситуації, створити сюжетну лінію, яка буде «вести» людину від звички до вміння. Завдяки ігровому формату учасники «проживають» різні ролі. Суттєвою особливістю цього кейса є те, що в ньому не тільки немає готових рішень, а й те, що вчитель і учні працюють «на рівних» (Волошина, Андрєєва, 2018).

У процесі роботи над кейсом, складовою підготовки якого був пошук і аналіз різноманітних думок, підлітки виявили емпатійність, розуміння переживань, стану та інтересів інших, критичне сприйняття позитивних якостей і недоліків у себе та товаришів. Формувалася здатність запобігати і продуктивно розв'язувати міжособистісні конфлікти. Якщо на початку навчального року студенти могли дозволити собі критичні висловлювання на адресу однокласників, то до кінця року така поведінка стала проявлятися вкрай рідко. Учні згуртувалися і стали набагато краще розуміти один одного, менше стало непорозумінь. Вони зрозуміли, що взаємна критика не є продуктивною технологією вирішення проблем.

Кожний із запропонованих кейсів був доповнений новими складовими: аналітичними матеріалами, проєктами рішень, отриманими в процесі виконання завдань. Участь у створенні дидактичних матеріалів, а не просто виконання завдання, поставленого вчителем, підвищувала відповідальність за результати проведеної роботи.

Отже, застосування методу кейсів в урочній та позакласній діяльності протягом усього навчального року, постійна робота з певною базою створених кейсів забезпечує позитивну динаміку формування соціальної компетентності учнів основної школи.

В умовах війни в Україні особливого значення набуває соціальна активність громадян. Можемо стверджувати, що в умовах повномасштабного вторгнення росії волонтерський рух в Україні займає одну з лідируючих позицій в світі, адже до нього долучаються майже всі громадяни країни. Волонтерство є одним з ефективних способів формування соціально-активної особистості, що надає

можливості для самореалізації молоді у різних сферах та галузях життя. Реалії сучасного життя ставлять також і нові вимоги до професійної підготовки фахівця, а саме до його соціально значущих якостей, ініціативності, можливості самостійно приймати рішення, бути конкурентно спроможним професіоналом, активним громадянином суспільства, орієнтуватися в аксіологічних цінностях. Саме волонтерська діяльність сприяє формуванню особистості-патріота, людини з активною життєвою позицією, конструктивним мисленням, умінням долати соціальні, професійні, особистісні труднощі, уміти надавати допомогу тим людям, яким вона життєво необхідна.

Огляд літератури, присвяченій зародженню ідей волонтерства, досвіду створення та діяльності міжнародних та українських волонтерських організацій свідчить, що ця діяльність має своє історичне та філософське підґрунтя, містить цінні положення для поширення та ефективного розвитку добровільної допомоги в умовах війни в Україні. На сьогоднішній день волонтерська діяльність, яка є світовим явищем, є потужним суспільним рухом, який став позанаціональним

Вивченню волонтерської діяльності, розвитку благодійності та меценатства, соціальних традицій в Україні присвячені дослідження О. Андрощук, О. Безпалько, Н. Гринькової, Н. Грищенко, І. Зверевої, І. Літвіненко, Г. Лактіонової, Т. Лях, А. Капської, О. Любарської, В. Назарук, В. Петрович, Ю. Поліщук, які визначили сутність, ознаки, особливості, напрями та принципи волонтерської роботи.

У цих роботах волонтерство розглядають як форму громадянської активності особистості, спрямованої на вирішення соціальних проблем, формування духовно-моральної культури людини, отримання нею досвіду альтруїстичної поведінки, засвоєння соціальної дійсності та самореалізацію.

У нашій країні волонтерська діяльність здійснюється відповідно до прийнятого Закону України «Про волонтерську діяльність», що є ознакою визнання державою волонтерського руху як основи громадянського суспільства та ставить його на якісно новий рівень, посилює законодавчу базу щодо організації діяльності волонтерів.

Відповідно до законодавства, волонтер визначається, як «...фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану, благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер. Волонтером може бути особа, якій виповнилося чотирнадцять років» [7].

Волонтерську діяльність, індивідуальну або колективну, визначають як «... спосіб підтримки, піклування, надання допомоги

членам громади; взаємодії між людьми для спільного вироблення нових шляхів вирішення проблем, які виникають. Це створює можливості для навчання та розвитку впродовж життя кожної людини» [18].

Науковці досліджували проблему визначення волонтерської діяльності, Так, Є. Холостова вважає, що волонтерська діяльність – це «... широке коло діяльності, що включає традиційні форми взаємодопомоги та самодопомоги, офіційне надання послуг та інші форми громадської участі, які здійснюються добровільно, на благо громадськості, причому грошова винагорода не є головним мотивом, часто і зовсім відсутня» [9].

На думку І. Звереві, О. Безпалько, С. Харченко, волонтерський рух – це доброчинна робота, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот та суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим особам та соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають волонтером [8].

Л. Лях вважає, що волонтерська діяльність – індивідуальна чи колективна – є своєрідним способом взаємопідтримки і піклування, допомоги членам громади, взаємодією для спільного напрацювання способів вирішення проблем [9].

Волонтерська діяльність природня і можлива тільки у вільному, незалежному демократичному суспільстві. Служіння суспільству виховує громадянські почуття, а волонтерська діяльність, зокрема, є оптимальною умовою прояву альтруїзму, гуманності, самореалізації та самовдосконалення людини будь-якого віку [2]. Потенціал і можливості волонтерства можемо розглядати крізь призму функцій. Необхідно відзначити подвійну спрямованість волонтерської діяльності, яка визначається у суб'єктивному та соціальному підходах. Отже, охарактеризуємо функції волонтерської діяльності.

Світоглядна. Волонтер у процесі виконання суспільно корисної роботи розуміє важливість свого існування, необхідність і важливість добровольчої діяльності, усвідомлює необхідність перетворення дійсності, свою роль в цьому процесі.

Виховна. Участь в волонтерських проектах вимагає від людини відповідальності, прояву таких якостей, як милосердя, доброта, товариство, чесність, самовідданість, благородство тощо.

Комунікативна. Найчастіше діяльність волонтера спрямована на інших людей, що опинилися у скрутній життєвій ситуації внаслідок соціальних, економічних та інших факторів (це допомога людям

похилого віку, дітям-сиротам, людям з важкими захворюваннями тощо). Волонтерська діяльність також пов'язана з необхідністю спілкуватися з керівниками волонтерської або іншої громадської організації, волонтерами, цільовою групою, співробітниками державних установ, в яких здійснюються волонтерські проекти.

Освітня. Волонтер не отримує кошти за свою працю: його винагорода полягає в отриманому досвіді. Залежно від соціальних проєктів, які волонтер визначає для себе самостійно, він отримує різноманітний і різнобічний досвід, формує вміння і навички, необхідні для виконання іншої роботи.

Функція формування соціального досвіду. Взаємодія зі співробітниками і службовцями державних установ, особисті контакти з людьми, яким надають допомогу, з іншими волонтерами та членами громадських організацій, - формують додатковий соціальний капітал волонтера

Рекреаційна. Волонтерська діяльність – це, в першу чергу, допомога тим, хто її потребує, проте не можна забувати, що це також може бути активне, при цьому соціально-важливе, проведення часу. Якщо волонтерство відбувається у бібліотеці, на спортивних змаганнях, в музеях та на виставках, це допомагає волонтеру поєднувати роботу зі сферою інтересів.

Профілактична. Високі моральні вимоги до особистості волонтера, організація вільного часу мають превентивний вплив на особистість щодо запобігання девіантної поведінки.

Отже, волонтерство – це не тільки явище сучасного світу, витоки якого закладені в традиціях та народних звичаях багатьох країн. Вимоги сьогодення впливають на процес модернізації волонтерської діяльності, мотиви якої залишаються незмінними: бажання допомагати нужденним і активно приймати участь у громадському житті. Очевидним є те, що волонтерство сприяє розвитку емоційної, чуттєвої сфери особистості, змінює і формує її ціннісний світ, активізує пізнавальну діяльність, сприяє реалізації соціальної і творчої активності, особистісному зростанню.

Професійна індивідуальність є одним з компонентів загальної індивідуальності людини. Професіоналізм включає професійні, освітні та соціальні цінності і сприймається як те, що робить людину професіоналом та відрізняє одну професію від іншої. Професіоналізм називають способом існування та об'єктом для оцінювання, навчання та осмислення професійної практики [4]. Професіоналізм медсестер розвивається безперервно протягом усього життя, починаючи зі вступу в навчальний заклад та впродовж усієї професійної кар'єри.

Ефективність волонтерської діяльності як ресурсу особистісно-професійного розвитку майбутніх медичних працівників певною мірою залежить від низки передумов, до яких ми віднесли ціннісно-смыслову схожість професійної діяльності в охороні здоров'я та волонтерського руху, соціальну активність здобувачів освіти та прояв ними альтруїзму, наявність у закладі освіти лідера, який спроможний організувати та очолити волонтерську діяльність в закладі освіти.

Стандарт фахової передвищої освіти освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 223 Медсестринство орієнтує на формування комплексу компетентностей, які ґрунтуються на ідеях культурного плюралізму як об'єктивної властивості соціальної дійсності, організацію діяльності медичного персоналу з урахуванням сучасних суспільних тенденцій. Серед загальних компетентностей, якими мають володіти фахівці сестринської справи, виділимо: «ЗК 1 Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства. ЗК 2 Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства. ЗК 3 Усвідомлення рівних можливостей та гендерних проблем. ЗК 4 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК 8 Здатність до міжособистісної взаємодії» [17].

Ми бачимо, що вимоги до особистісно-професійної підготовки медичного персоналу середньої ланки корелюються з основними постулатами волонтерської діяльності. Зазначимо, що важливість формування ціннісно-смыслові сфери середнього медичного персоналу обумовлена соціальним запитом сучасного суспільства на надання медичних послуг високої якості. Отже, ціннісно-смыслова орієнтація, сформована, з одного боку, як особистісна установка індивіда, а з іншого, як визначальний вектор спрямованості професійної діяльності.

Професія медичних сестер належить до соціономічних професій, адже вони повинні значну частину робочого часу проводити у безпосередньому контакті з пацієнтом, його родичами. Особливості професійної взаємодії типу «людина – людина» вимагають душевних витрат, самовіддачі, що в деяких випадках призводять до професійного вигорання [1].

Хочемо зазначити, що майбутнім медичним сестрам, як представникам однієї з найгуманніших професій, важливо навчитися безконфліктно спілкуватися у непростому середовищі медичного закладу: у поліклініці, стаціонарному лікувальному закладі, санаторно-курортному комплексі тощо.

Рефлексія дозволяє здобувачам освіти, які займаються волонтерською діяльністю, не тільки отримувати особистісний, професійний, емоційний досвід спілкування з різними категоріями населення, а й усвідомлювати, осмислювати та аналізувати цей досвід, власні вчинки, співвідносити себе, власні дії з предметною ситуацією, прогнозувати свій подальший розвиток, знаходити шляхи самовдосконалення. Надалі рефлексія дозволить майбутньому фахівцеві оцінити власні професійні здібності, співвіднести їх з цілями та очікуваними результатами, дозволить окреслити шляхи майбутнього самовдосконалення.

Потенціал реалізації волонтерської діяльності можемо розглядати у двох аспектах: вплив волонтерського руху на конкретну історичну ситуацію, що склалася в суспільстві; та вплив волонтерства на саму особистість здобувача освіти, який замається цією діяльністю.

У виховному процесі закладу освіти волонтерська діяльність має великі педагогічні можливості, а саме: сприяє формуванню соціально та професійно значущих якостей особистості (патріотичних почуттів та вчинків, громадянської позиції, самостійності, ініціативності, дисциплінованості, культури поведінки, толерантності тощо); готує до майбутньої професійної діяльності, дозволяє отримати необхідний життєвий досвід (здатність працювати у згуртованій команді, вміння брати на себе відповідальність, домовлятися з партнерами, делегувати обов'язки, враховувати інтереси та потреби інших людей тощо); надає можливість природного входження до системи громадянських відносин суспільства (допомагає сформувати необхідні навички соціальної взаємодії); сприяє розвитку загальнолюдських та культурних цінностей (співчуття, милосердя, справедливості, працевитість тощо).

Важливим етапом волонтерської діяльності є її психолого-педагогічний супровід. До волонтерської діяльності, як правило, долучаються здобувачі освіти з різним рівнем соціальної активності, різними інтересами та потребами; завдання викладача-керівника волонтерського руху полягає в грамотному використанні потенціалу кожного волонтера, створенні умов для розвитку їх комунікативних, соціальних, професійних та особистісних якостей. Зокрема, важливо враховувати очікування, установки та інтереси самих студентів-волонтерів.

Волонтерська діяльність ефективно реалізовуватиметься тільки тоді, коли враховано індивідуальні якості, ціннісні орієнтації, психологічні, вікові особливості та можливості студентів-волонтерів,

їх особистісні мотиви та очікування. В ідеалі це прагнення до формування більш сучасного та вільного суспільства; бажання самореалізуватися; причетність до видатних подій; зустріч з новими цікавими людьми; бажання бути корисним людям; реалізація потреби у спілкуванні; отримання унікального досвіду тощо.

Схарактеризуємо основні види волонтерської діяльності.

Соціальне волонтерство – це добровільна діяльність, спрямована на допомогу різним категоріям населення, а саме: дітям, які потребують особливого догляду, людям поважного віку, людям з обмеженими можливостями, людям, які опинилися в скрутних ситуаціях, особливо це важливо в умовах війни.

Екологічне волонтерство – це добровільна діяльність, спрямована на збереження природи. Ця діяльність включає: прибирання, посадку дерев, просвітництво людей щодо охорони навколишнього середовища, допомогу тваринам, участь в діяльності зоозахисних організацій.

Волонтерство у сфері культури (арт-волонтерство) – це вид добровільної діяльності, який набуває поширення в нашій країні. До мистецького волонтерства відносять допомогу при реставрації архітектурних пам'яток, роботу з поповнення виставкового фонду музеїв, організацію екскурсій та роботу з туристичними групами.

Event-волонтерство – це добровільна ініціатива щодо організації заходів різного рівня.

Розглянемо основні види волонтерської діяльності на прикладі Вінницького медичного фахового коледжу імені академіка Д.К.Заболотного.

Так, упродовж війни студенти-волонтери постійно приймають активну участь в акції волонтерської організації «Гуманітарний штаб» з плетіння маскувальних сіток для наших захисників. Склалася добра традиція – студенти, батьки та викладачі збирають і відправляють необхідні речі нашим героям на передову. Було ініційовано волонтерський проєкт допомоги ЗСУ для випускників коледжу, які несуть службу в зоні бойових дій.

Цікавою була благодійна акція «Мамо, я шапці». Вірою, любов'ю та теплом своїх сердець поділились студенти, коли сплели теплі шкарпетки для наших військових на фронт.

Майбутні медичні сестри активно допомагають дітям, які потребують соціальної підтримки. Наприклад, взяли участь у святковому заході до Міжнародного дня захисту дітей. Студенти-волонтери супроводжували дітей під час екскурсії містом, відвідали нову експозицію музею «Європейська площа: простір (не)пам'яті».

Здобувачі освіти медичного коледжу активно співпрацюють з громадською організацією «Паросток», організацією, що вже більше двадцяти років допомагає людям з обмеженими можливостями.

З 2002 року у Вінницькому медичному фаховому коледжі ім. акад. Д. К. Заболотного працює відділення медсестринського догляду за пацієнтами поважного віку. Діяльність здійснюється за такими основними напрямками: впровадження в освітній процес новітніх освітніх технологій, інтеграція з майбутньою професійною діяльністю студентів; виховання здобувачів освіти у дусі українського патріотизму, поваги до Конституції та Законів України, до обраної професії; створення умов для формування морально-етичних якостей особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності; організація просвітницької та волонтерської діяльності зі студентською молоддю; створення атмосфери доброзичливості та взаємної поваги між викладачами і студентами.

Саме в процесі самостійної діяльності, зокрема і волонтерської, формується незалежність мислення, мотивація до здобуття нових знань, здатність знаходити ефективні шляхи вирішення нестандартних ситуацій, брати на себе відповідальність за них.

Основною клінічною базою для роботи відділення є Вінницька міська клінічна лікарня №3. У відділеннях студенти протягом багатьох років відпрацьовують пропущені практичні заняття, допомагають на волонтерських засадах здійснювати догляд за пацієнтами літнього віку і безнадійно хворими, набуваючи вмінь деонтологічної поведінки, мистецтва спілкування з пацієнтами, створення для них безпечного оточення.

Традиційним стало відвідування учасниками волонтерської групи підопічних Вінницького обласного пансіонату для осіб з інвалідністю та осіб поважного віку. Щороку на початку жовтня, до Міжнародного дня людей похилого віку відбувається культурно-благодійна акція за участі всіх академічних груп коледжу. Були започатковані також прогулянки з дружнім чаюванням для мешканців пансіонату, оскільки в таких закладах люди особливо страждають від дефіциту спілкування.

Взаємно корисною і незамінною щодо підготовки майбутніх волонтерів стала багаторічна співпраця з Вінницькою обласною та міською організаціями Товариства Червоного Хреста України. Щорічно студенти коледжу, які виявляють бажання проявити себе у волонтерстві, мають можливість проходити навчальні курси різного рівня і спрямування, тренінг для волонтерів; майстер-класи з надання першої медичної допомоги.

У відділенні працює лекційна група, учасники якої ведуть просвітницьку діяльність з метою підвищення санітарної культури громадян, мотивації до здорового способу життя, досягнення активного довголіття. Серед актуальних тем визначимо такі: «ВІЛ/СНІД – рана людства», «День білої ромашки» до Міжнародного дня боротьби з туберкульозом, «Я – за активне довголіття» тощо. Студенти використовують розроблені і виготовлені власноруч мультимедійні презентації, тематичні листівки-пам'ятки, санітарні бюлетені. Зазначена діяльність, спрямована на профілактику серцево-судинних захворювань, туберкульозу, цукрового діабету, пропаганду здорового способу життя тощо надзвичайно важлива в професійному становленні майбутніх медичних сестер, дає змогу відчутти важливість обраної професії.

Студенти коледжу щорічно приймають участь в акції «Чисте довкілля». Традиційно допомагають в прибиранні території комунального закладу «Вінницький обласний пансіонат».

Отже, у сучасних умовах волонтерська діяльність стає одним із найбільш необхідних видів соціальної активності майбутніх медиків. Усвідомлення значущості волонтерства у професійному становленні студентів медичних закладів освіти веде до розуміння необхідності розвитку в їхньому освітньому середовищі різноманітних видів такої діяльності з метою підвищення як кількісних, так і якісних характеристик волонтерської практики. Розвиток волонтерського руху у Вінницькому медичному фаховому коледжі імені академіка Д. К. Заболотного, як один з ресурсів виховного середовища, створює багатомірне освітнє та соціокультурне середовище розвитку та професійного становлення майбутніх медичних працівників, сприяє розвитку професійних та особистісних якостей здобувачів освіти, компетентних в обраній професії.

Сьогодні необхідні фахівці з ґрунтовною загальнонауковою підготовкою. Вони повинні розуміти особливості суміжних професій, уміти проводити теоретичні та експериментальні дослідження в своїй галузі роботи, володіти навичками пошукової роботи і, що особливо важливо для медичних фахівців, у них мають бути сформовані такі якості, як доброзичливість, тактовність, терпимість, співчуття, чуйність.

Сфера діяльності медичної сестри широка та багатогранна. Це і здорові люди з їх проблемами, і навколишнє середовище, і профілактика захворювань, і хворі люди – забезпечення відповідного медичного догляду, соціально-психологічні проблеми пацієнтів. У зв'язку з цим змінюється підготовка медичних сестер.

Медицина є складним соціокультурним явищем, що складається з трьох компонентів: медичних знань, медичної діяльності та інститутів, у яких здійснюється ця діяльність.

Отже реалії сучасного життя вимагають звернутися до гуманності, моральності. На перший план, поруч з професійним мисленням, висувають вимоги до гуманістичної професійної свідомості та особистості спеціаліста як до людини, яка займає особливу позицію – позицію надання допомоги, особистої відповідальності та участі у долі пацієнта.

Гуманізація спеціальної професійної підготовки є одним з основних напрямів. підготовки здобувачів освіти медичних коледжів. Система знань про права людини активізує соціальну позицію студентів, збагачує шкалу цінностей, формує моральність і відповідно посилює прояв гуманної парадигми в практичній діяльності майбутніх спеціалістів, їх професійно-освітній підготовці [5].

З метою вдосконалення середньої професійної медичної освіти важливе місце відводять створенню гуманістичної системи виховання студентської молоді, формуванню інтелектуально розвиненої, творчої особистості майбутнього спеціаліста. Крім суто професійних знань та умінь, які характеризують спеціальність, виділяють такі важливі особисті якості медичного працівника, як гуманність, педагогічний такт, моральність, пізнавальну активність, самостійність, ініціативність, педагогічну етику, людяність, старанність, дисциплінованість, сумлінність, відповідальність, організованість, наполегливість, працездатність, творчість, оригінальність, професійну майстерність [14].

Головною метою гуманізації середньої професійної медичної освіти є забезпечення спрямованості освітнього процесу на формування особистості фахівця, становлення його професійних ціннісних орієнтацій, світосприйняття, що ґрунтується на філософії цінності іншої людини, пріоритетах її життя, її неповторності, здатності застосовувати гуманітарні методи дослідження при вирішенні професійних завдань.

Отже, одним з пріоритетних завдань середньої професійної медичної освіти є не тільки навчити та забезпечити професійний розвиток фахівця, а й забезпечити становлення його професійних ціннісних орієнтацій. Важлива роль у вирішенні завдань гуманізації освітнього процесу належить гуманітарним дисциплінам. Відповідно важливе значення набуває методика викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі, де гуманітарні науки значно відрізняються від профільних предметів. Загальною метою

викладання гуманітарних дисциплін є формування знань щодо розвитку людини, її взаємин з соціальним і природним середовищем, підготовки до майбутньої професії. Гуманітарні дисципліни повинні допомогти майбутнім фахівцям пізнати суспільство на різних етапах його історії, осмислити феномен культури, сутність свого існування, існування іншої людини. Тому головною метою викладання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі є становлення професійних ціннісних орієнтацій здобувачів освіти. Слід зауважити, що важливою є необхідність створення особливого середовища, в якому реалізуватиметься внутрішній духовно-моральний потенціал майбутнього медичного працівника.

Процес гуманізації не зводиться тільки до гуманітаризації освітнього процесу, а включає виховання майбутнього медичного працівника як особистості у процесі вивчення всіх наук та за допомоги власного прикладу викладача.

Література

1. Акімова О.В., Фрицок В.А., Баюрко Н.В. Професійний саморозвиток медичних сестер в умовах Євроінтеграції. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. 11 (25). С. 382-394.
2. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. 46. С 9-12.
3. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*. № 1. 2017. С.31-40.
4. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 41, 2014. с. 66-70.
5. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
6. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Випуск 49. С. 46-54.
7. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про волонтерську діяльність» щодо підтримки волонтерської діяльності» від 15.08.2022 р. № 2519-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2519-20>

8. Зверєва І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник. Київ.: Науковий світ, 2003. 233 с.
9. Лях Т.В. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.05 Соціальна робота. Луганськ. 2009. 22 с.
10. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
11. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
12. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
13. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
14. Подуфалова, К. & Давидюк, М. Технологія формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Українська полоністика*. 2021. 19, 168-176.
15. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
16. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
17. Стандарт фахової передвищої освіти освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 223 Медсестринство Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.11.2021р. № 1202.
18. Сучасна мультимовна універсальна інтернет-енциклопедія (2017). Волонтерство. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
19. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
20. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
21. Arslan, G. Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2019, 151, 109514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
22. Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., and Mesquita, I. What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: a systematic review. *J. Sports Sci. Med*, 2019, 18, 812-829.

23. Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., Russell, P. An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physycal Education Sport Pedagogy*, 2018, 23, 181-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
24. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Klybanivska, T. Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 28th - 29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies*, 1, 95-104. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293>
25. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnychuk, T., Holovska, I., Dutka, H. Case Method in Quasi-Professional Training of Prospective Teachers. *Independent Journal of Management & Production* 13(3), Special Edition ISE, 2022, 1-17. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v13i3.1849>
26. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., Weissberg, R. P. Socioemotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 2017, 88, 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
27. Doran, W. T. *Teachers' roles in social competencies of elementary-school students*. 2002. Northern Illinois University.
28. Emerson, L. A. *Parental influences on children's social competence: Direct and indirect pathways*. 2007. Seattle Pacific University.
29. Franco, M. D. G., Beja, M. J., Candeias, A., Santos, N. Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 2017, 8, 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
30. Frosch, H. *Im Netz der Beziehungen: Soziale Kompetenz zwischen Kooperation und Konfrantation*. 2002. Padeborn: Junfermann.
31. Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Rev. Psicodidáct. Engl. Edn.*, 2017, 22, 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
32. Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., O'Higgins, J. Multidimensional social competence in research on bullying involvement: a cross-cultural study. *Behav. Psychol.*, 2019, 27, 217-238.
33. Kanning, U. P. Soziale Kompetenzen – Definition, Strakturen und Prozesse. *Zeitschrift fuer Psychologie. Hogrefe Verlag, Goettingen*, 2002, 210, 154-163.
34. Luna, P., Guerrero, J., Rodrigo-Ruiz, D., Losada, L., Cejudo, J. Social Competence and Peer Social Acceptance: Evaluating Effects of an Educational Intervention in Adolescents. *Front. Psychol.*, 11, 2020, 1305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305>

35. Seyd, W. *Sozialkompetenzerwerb im BBW mehr als ein guter Vorsatz*. 2004. BBW Waiblingen, Fassung.
36. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 2017, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
37. Varela, J. J., Alfaro, J., Melipillán, R., Gómez, D., González-Carrasco, M. Perceptions of Safety, Satisfaction with Neighborhood and Life Satisfaction Among Chilean Adolescents. *Child Indicators Research*, 2020, 13, 1489-1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09649-z>
38. Waldeck, D., Tyndall, I., Chmiel, N. Resilience to ostracism: A qualitative inquiry. *The Qualitative Report*, 2015, 20(10), 1646–1670.
39. White, S. (2005). *An investigation of a model of social competence*. 2005. State University of New York at Binghamton.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГА

Галузьяк Василь Михайлович

*доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор
кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми
закладами Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*
<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>
wgaluz@gmail.com

Бойко Вероніка Вікторівна

*аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського*
veronika.shpital@gmail.com

Професійна стійкість педагога є важливим показником його професійної готовності, що проявляється в сформованості емоційно-вольових якостей, здатності підтримувати психологічне благополуччя і тривалий час на високому рівні продуктивності виконувати професійну діяльність у будь-яких, у тому числі складних, умовах. Однак, як свідчать дослідження, значна частина учителів залишають професію після зіткнення з труднощами і проблемами педагогічної діяльності. Особливо критичними є перші роки роботи: у багатьох країнах близько половини вчителів на початку професійної кар'єри залишають школу [62]. Причинами звільнення є постійний стрес, втома і виснаження [90; 133], невідповідність професійної підготовки реаліям сучасної школи [51], надмірне адміністративне навантаження, що відволікає від основної роботи [134], та ін. У цьому контексті становлять інтерес дослідження психологічних ресурсів, завдяки яким багатьом учителям вдається тривалий час залишатися в професії і отримувати задоволення від своєї діяльності, успішно долати проблеми і професійно зростати, а не просто виживати в складних умовах [34].

Поняття «ресурси» порівняно недавно почало використовуватися в психології у контексті дослідження особистісних чинників саморегуляції, адаптації, психологічного благополуччя [5]. Це поняття було запозичене з економіки і спочатку вживалося в метафоричному значенні, але впродовж останніх десятиліть набуло значного поширення в галузі психології особистості.

Термін «ресурси» є міждисциплінарним і позначає «запас чогось, чим країна, організація або особа володіє і може використовувати» [117, с. 515]. У широкому розумінні ресурсами вважають все, що людина може використовувати для ефективного виконання діяльності та підтримання якості життя [70]. Ресурсами можуть виступати, зокрема, різні матеріальні об'єкти, майно, влада, гроші, соціальні зв'язки, а також здібності, досвід, мудрість, компетентність тощо. У психології поняття «ресурси» вживається здебільшого в контексті вивчення індивідуально-психологічних факторів соціально-психологічної адаптації, подолання стресів і підтримання психологічного благополуччя. Воно акцентує увагу на важливості засобів, які люди можуть використовувати для вирішення своїх проблем, реалізації певних завдань, подолання труднощів і досягнення психологічного комфорту.

Загалом у сучасній психології розглядається широкий спектр ресурсів, які можна поділити на п'ять груп:

1. *Особистісні ресурси* – індивідуально-психологічні якості, вміння, навички і здібності, що сприяють досягненню психологічного благополуччя та стійкості особистості. До цієї групи належать такі, зокрема, ресурси, як:

- *когнітивні здібності і навички* вирішення проблем, здатність приймати рішення, креативність;

- *емоційний інтелект* – здатність розпізнавати, розуміти та ефективно керувати своїми емоціями, включаючи самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію, соціальні навички;

- *життєстійкість* – здатність долати стреси і складні життєві ситуації;

- *резильєнтність* – здатність відновлюватися після подолання труднощів і підтримувати психологічне благополуччя;

- *самоефективність* – віра у свою спроможність досягати цілей і долати труднощі;

- *окремі особистісні риси* (екстраверсія, сумлінність, оптимізм, відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності, привітність, емоційна стабільність та ін.).

2. *Ресурси середовища*: зовнішні фактори в оточенні людини, які впливають на її функціонування і психологічне благополуччя. До ресурсів середовища, які вивчає психологія, належать:

- *матеріальні ресурси* – доступ до фінансових засобів, житла, освіти та охорони здоров'я;

- *громадські ресурси* – наявність парків, місць відпочинку, закладів культури та громадських організацій;

- *техногенні ресурси*: фізична інфраструктура та міський дизайн, які полегшують або перешкоджають доступ людей до різних засобів і можливостей.

3. *Соціальні ресурси*: соціальні зв'язки з людьми, групами і соціальними мережами, які забезпечують почуття приналежності, емоційну підтримку та практичну допомогу під час стресу і негараздів. До соціальних ресурсів належать:

- *соціальна підтримка* – емоційна, інструментальна та інформаційна допомога з боку інших людей;

- *соціальні мережі* – структура й особливості стосунків індивіда з родиною, друзями, колегами та членами інших соціальних спільнот;

- *соціальний капітал* – вбудовані в соціальні мережі ресурси, такі як влада, авторитет, статус, репутація, довіра, взаємність, соціальна згуртованість.

4. *Соціокультурні ресурси*: культурні цінності, норми, традиції та соціальні структури, які регламентують доступ людей до різних можливостей. До цієї групи ресурсів належать:

- *культурні цінності і переконання* – ставлення, переконання та світогляд, які впливають на поведінку індивіда та прийняття рішень;

- *соціально-економічний статус* – доступ до освіти, роботи, охорони здоров'я та інших ресурсів на основі соціальних та економічних факторів;

- *інституційні ресурси*: державна політика, закони та системи, які регулюють розподіл ресурсів і доступ до них у суспільстві.

5. *Енергетичні ресурси*: види енергії, якими володіє людина для участі в різних видах діяльності та виконання завдань. Психологи вивчають такі види енергетичних ресурсів, як:

- *фізична енергія* – витривалість, життєва сила і фізичне здоров'я;

- *психічна енергія* – когнітивні ресурси, такі як увага, пам'ять, мислення;

- *емоційна енергія* – здатність регулювати емоції та керувати стресом.

Вивчаючи різні види ресурсів, психологи прагнуть зрозуміти, як люди здобувають, використовують і поповнюють свої ресурси для забезпечення психологічного благополуччя, стійкості та адаптивного функціонування в різноманітних соціальних, професійних контекстах.

Дослідженням особистісних ресурсів займалися як вітчизняні (Г. Бевз, Ж. Вірна, А. Горденко, Г. Дубчак, В. Духневич, Е. Євланова, І. Жигаренко, О. Зайва, А. Колосов, І. Корнієнко, Н. Назарук, А. Коцар, В. Левченко, О. Односталко, Ю. Олександров, В. Олефір, Л. Пілецька, К. Пилипенко, А. Поплавська, С. Римша, Т. Рисинець, О. Савченко, І. Семків, І. Сагань, А. Слободянюк, С. Федорчук, Н. Ханецька, О. Чуйко, О. Штепа та ін.), так і зарубіжні (П. Балтес, Р. Баумайстер, Л. Вотерс, Е. Десі, Е. Дінер, Р. Лазарус, М. Лосада, С. Мадді, Е. Мастен, Р. Райан, С. Фолкман, Б. Фредріксон, С. Хобфолл та ін.) психологи.

Незважаючи на поширеність у психології терміну «особистісні ресурси», поки що відсутня визначеність у розумінні сутності, структури та функцій особистісних ресурсів. Частина дослідників зосереджує увагу на особливостях різних ресурсів і стверджує про неможливість їх узагальнення, інші, навпаки, намагаються визначити загальні особистісні ресурси або ж звести їх до єдиного фактору.

Огляд психологічних джерел свідчить, що найчастіше під ресурсами психологи розуміють засоби, які підвищують ефективність діяльності індивіда та сприяють досягненню психологічного благополуччя. Ресурсами можуть виступати різні об'єкти чи індивідуальні характеристики людини залежно від конкретної ситуації, виду діяльності, її мотивів і завдань. Більшість дослідників наголошує на системній організації і динамічному характері ресурсів, які тісно взаємопов'язані і утворюють цілісну систему, що постійно виснажується та поповнюється. Динамічний характер ресурсів полягає у тому, що вони безперервно змінюються: їх можна здобувати, зберігати, використовувати, обмінювати, втрачати і відновлювати у процесі життєдіяльності.

Важливою складовою ресурсної бази людини є *особистісні ресурси*, що в широкому сенсі розуміються як індивідуально-психологічні особливості, які дають змогу успішно виконувати різні види діяльності та досягати вищого рівня психологічного благополуччя [52]. До таких ресурсів належать здібності, риси характеру, ціннісні орієнтації, установки, атрибутивні схеми, компетентності, уміння, стратегії діяльності тощо. Психологи використовують чимало теоретичних конструктів для опису різних особистісних ресурсів: майстерність (Л. Перлін, К. Шулер [120]), самоефективність (А. Бандура [29]), особистісні достоїнства (К. Петерсон, М. Селігман [122]), локус контролю (Дж. Роттер [127]), толерантність до невизначеності (Д. Маклейн [108]), життєстійкість (С. Мадді [98]), почуття зв'язності (А. Антоновскі

[22]), базові переконання (Р. Янофф-Бульман [77]), надія (К. Снайдер та ін. [141]), суб'єктивна вітальність (Р. Райан, К. Фредерік [129]), оптимізм (М. Селігман [139]; К. Карвер, М. Шаєр [40]), резильєнтність (М. Раттер [128]; Г. Бонанно [37]), контроль дій (Ю. Куль [88]) та ін. Перераховані особистісні характеристики є відносно стійкими, але водночас можуть змінюватися, розвиватися та коригуватися в процесі життєдіяльності людини (А. Бандура, Ф. Лутанс, С. Мадді, М. Селігман, С. Хобфолл та ін.). Це підтверджують численні експериментальні дослідження, присвячені формуванню таких особистісних ресурсів, як життєстійкість (С. Мадді [98]), психологічний капітал (Ф. Лутанс, К. Юссеф, Б. Аволіо [95]), самоефективність (А. Бандура [29]), оптимістичний атрибутивний стиль (М. Селігман [139]) та ін. Більшість дослідників стверджує про відносну взаємозамінність ресурсів, одні з яких можуть до певної міри компенсувати дефіцит інших.

Різні види діяльності потребують певного співвідношення особистісних ресурсів [147]. Водночас є низка базових ресурсів особистості, від яких залежить ефективність будь-якої діяльності, загальна якість життя, психологічне благополуччя, подолання різних стресових ситуацій. Одним із таких ресурсів є *життєстійкість* (англ. *hardiness*) – система переконань особистості щодо себе, навколишнього світу, стосунків зі світом, яка сприяє успішному подоланню складних життєвих ситуацій (С. Мадді [98]). Життєстійкість як інтегральна диспозиція особистості містить у своїй структурі три базові установки: 1) включеність – залученість до процесу життя, широкі зв'язки зі світом, активна взаємодія з оточенням, низький рівень відчуження; 2) контроль – внутрішній локус контролю, схильність приписувати результати діяльності внутрішнім чинникам, переконаність у можливості змінити обставини та досягти поставленої мети; 3) прийняття ризику – позитивне ставлення до життєвих «викликів», складних обставин, схильність знаходити в них позитив і відкривати можливості для зростання. Як свідчать дослідження, низький рівень життєстійкості корелює з інтенсивністю переживання стресу, погіршенням фізичного здоров'я, психосоматичними захворюваннями у кризових життєвих ситуаціях [99]. Дослідження С. Мадді засвідчили, що життєстійкість можна розвивати за допомогою спеціально розроблених тренінгових програм [100].

Важливим особистісним ресурсом є *почуття зв'язності* (англ. *sense of coherence*) – здатність людини узгоджено (когнітивно та

емоційно) сприймати навколишні події як контрольовані (А. Антоновські [22]). Цей психологічний конструкт містить три компоненти: 1) пізнаваність – сприйняття людиною отримуваної інформації як упорядкованої, ясної та структурованої або, навпаки, тривожної, хаотичної, непередбачуваної; від цього залежить ставлення особистості до кризових подій не як до випадкових, а як до певних етапів життєвого шляху; 2) керованість – сприйняття людиною власних ресурсів як достатніх для адекватного реагування на виклики довкілля; 3) осмисленість – надання певного сенсу кризовим ситуаціям, їх сприйняття як таких, що заслуговують на мобілізацію зусиль і витрату ресурсів для їхнього подолання. Результати досліджень свідчать, що високий рівень сформованості почуття зв'язності сприяє фізичному здоров'ю та психологічному благополуччю людини [23]. На думку А. Антоновські, це пояснюється тим, що: по-перше, почуття зв'язності зумовлює позитивні фізіологічні зміни в організмі (підвищує імунітет та покращує функціонування ендокринної системи); по-друге, знижує схильність до ризикованої поведінки та підвищує прагнення до збереження та зміцнення здоров'я; по-третє, сприяє сприйняттю кризових подій як менш загрозливих і більш керованих.

Велике значення в сучасній психології особистості приділяється такому особистісному ресурсу, як *оптимізм* – риса особистості, що проявляється у схильності сподіватися на сприятливий результат подій, вірити у світле майбутнє, успіх і благополуччя. Варто зазначити, що попри значну кількість досліджень, присвячених оптимізму, цей конструкт розуміється психологами неоднозначно. Можна виокремити, принаймні, два підходи до трактування сутності та функцій оптимізму. Перший полягає в розумінні оптимізму як позитивної настанови людини щодо майбутнього (Ч. Карвер, М. Шейер [40]). Така настанова підвищує активність та ефективність діяльності суб'єкта, сприяє подоланню стресових ситуацій, у тому числі спричинених хронічними захворюваннями [39]. Однак надмірний оптимізм може призводити до неадекватно позитивної оцінки майбутнього і негативних наслідків, зокрема, до переоцінки своїх сил і невинуватеної ризикованої поведінки. Іншого підходу до розуміння сутності оптимізму дотримується американський психолог М. Селігман, котрий розглядає його як атрибутивний стиль – стійкий спосіб пояснення особистістю причин подій, в яких вона бере участь [138]. Оптимістичний атрибутивний стиль полягає в поясненні позитивних подій причинами, які стосуються всіх сфер життя, мають стійкий

характер і пов'язані з самим суб'єктом, а негативних подій, навпаки, частковими, тимчасовими та зовнішніми причинами. Дослідження М. Селігмана свідчать, що успішність різних видів діяльності суттєво залежить від оптимістичного атрибутивного стилю особистості, який виступає важливим психологічним ресурсом підтримання мотивації.

Одним із базових психологічних ресурсів особистості, на думку дослідників, є *самооцінка* (англ. self-esteem) – позитивне чи негативне ставлення до себе (С. Куперсміт [43]; Р. Баумайстер [30]). У зарубіжній психології самооцінка розуміється як особливий тип самовідношення: почуття цінності своєї особистості та її потрібності іншим людям [43]. Однак, не всі дослідники наділяють цей конструкт однозначно позитивним змістом. Виявилося, що надто високий рівень почуття самоцінності проявляється у формі нарцисизму – надмірної самозакоханості особистості, яка перешкоджає конструктивній взаємодії з іншими людьми [32]. Таким чином, конструктивне чи деструктивне значення самооцінки як психологічного ресурсу залежить від рівня її вираженості.

Близьким до конструкту самооцінки є запропоноване А. Бандурою поняття *самоефективності* (англ. self-efficacy), що позначає віру особистості у свою здатність діяти необхідним чином для досягнення конкретної мети [29]. Самоефективність пов'язана з когнітивною оцінкою особистістю власної спроможності успішно діяти та долати проблеми. По суті, це очікування особистості щодо власної ефективності, від якого залежить, наприклад, чи буде стресова ситуація спонукати до її подолання, наскільки інтенсивними будуть відповідні дії і як довго вони триватимуть. Варто підкреслити, що для відчуття психічного благополуччя важливі не так об'єктивні результати діяльності, скільки їх інтерпретація особистістю й суб'єктивне очікування успіху від своїх дій. Вплив самоефективності на поведінку людини залежить від сили та узагальненості відповідного очікування. Самоефективність впливає на пошук або уникнення людиною певних ситуацій, вибір альтернативних способів поведінки, частоту і тривалість спроб подолання проблем, атрибуцію успіхів і невдач. А. Бандура вважав, що самоефективність не є статичною характеристикою, а може змінюватися. За своєю силою та узагальненістю вона реципрочно залежить від актуальної ситуації і попереднього досвіду людини. На формування самоефективності впливають чотири основні чинники: широта репертуару засвоєних вмінь і навичок поведінки; досвід спостереження за іншими людьми; вербальне підкріплення

чи покарання з боку оточення; самооцінка фізичного й емоційного стану. Вплив результатів діяльності на формування самоефективності людини істотно залежить від того, як вона суб'єктивно сприймає й оцінює ці результати. Якщо минулий досвід поведінки у певних ситуаціях був переважно негативним, то самоефективність у цій сфері буде низькою, увага сфокусується на негативних наслідках, що у свою чергу знизить самоефективність індивіда. Як свідчать дослідження, висока самоефективність є предиктором успішної діяльності, психологічного та фізичного благополуччя людини [29; 137]. Деякі дослідники стверджують, що самоефективність особистості як впевненість у своїй здатності успішно вирішувати проблеми і долати стреси є похідною від високої самооцінки та оптимізму [72].

Німецький психолог Ю. Куль обґрунтував теорію контролю дій, в якій важливим особистісним ресурсом виступає домінуючий *тип орієнтації*: *на дію чи на стан* [88]. Індивіди, зорієнтовані на дію, цілком зосереджені на досягненні поставленої мети, спроможні до успішної саморегуляції, ефективного контролю своїх дій у процесі досягнення бажаних результатів. Індивіди, зорієнтовані на стан, схильні більше зосереджуватися на своєму поточному емоційному та когнітивному стані, а не активному досягненні мети. Вони більш чутливі до зовнішніх обставин і орієнтуються під час регуляції поведінки на свій емоційний стан або настрій. На думку Ю. Куля, здатність особистості до адаптивного функціонування залежить від балансу обох орієнтацій, кожна з яких відіграє важливу роль. Люди, занадто зорієнтовані на дію, можуть надмірно зосереджуватися на власних завданнях і нехтувати своїм емоційним станом. Люди, занадто зосереджені на своєму стані, можуть відчувати труднощі у визначенні своїх завдань й організації діяльності, спрямованої на їх реалізацію.

Здатність особистості до успішної діяльності в складних обставинах суттєво залежить від такого особистісного ресурсу, як *толерантність до невизначеності* — позитивне (або нейтральне) ставлення до невизначених ситуацій (складних, незнайомих, мінливих, неоднозначних, суперечливих, неструктурованих, неясних, непередбачуваних). Вперше поняття «толерантність до невизначеності» було запропоноване Е. Френкель-Брунскі у 1948 р. у контексті вивчення етнічних стереотипів [60]. Дослідниця зазначала, що етнічні стереотипи і передсуди частіше виявляються в дихотомічних концепціях статевої поведінки, взаємостосунках батьків і дітей та міжособистісних відносинах загалом. Для людей з низьким рівнем толерантності до

невизначеності характерні: тенденція до однозначної категоризації оцінок інших людей (сильний – слабкий, розумний – дурний, моральний – аморальний тощо); відсутність ймовірного мислення; неспроможність відмовлятися від раніше сформованих шаблонів і установок; пошук авторитетів та опора на їхню думку. Отже, спочатку толерантність до невизначеності розглядалася психологами як характеристика особистості, пов'язана з дихотомічним мисленням, категоричним «чорно-білим» сприйняттям світу, ригідністю, залежністю від авторитетів.

У сучасній психології конструкт «толерантність до невизначеності» розуміється по-різному. Можна виокремити три основні підходи до його трактування: 1) толерантність до невизначеності як стабільна якість особистості; 2) толерантність до невизначеності як ситуаційно-специфічна установка; 3) толерантність до невизначеності як метакогнітивна навичка. Найчастіше толерантність до невизначеності розуміється як стабільна якість або риса особистості, що проявляється у недостатньо визначених або структурованих ситуаціях. При цьому вважається, що ця риса стабільна у часі і певною мірою змінюється лише під впливом нового досвіду особистості. Р. Нортон описує толерантність до невизначеності як особистісну рису, пов'язану з такими поведінковими проявами, як схильність аналізувати проблеми в термінах ймовірності і спокійне ставлення до незнайомих і незрозумілих ситуацій. Протилежну рису (нетолерантність до невизначеності) дослідник визначає як «тенденцію сприймати невизначену інформацію як різновид психологічного дискомфорту чи загрози» [115]. Д. Маклейн також розглядає толерантність до невизначеності як особистісну рису, що проявляється «під час сприйняття невідомих, складних, динамічно невизначених чи суперечливих стимулів» [108, с.184]. Він виокремлює в ній такі ключові аспекти: позитивне ставлення до нових, складних ситуацій; неприйняття авторитаризму і передсудів; відсутність страху перед невизначеністю і схильність прогнозувати події у невизначених умовах на основі не лише минулого досвіду, а й з урахуванням нових обставин.

Ряд дослідників вважають, що толерантність до невизначеності слід розглядати в контексті ситуаційних чинників, акцентуючи увагу на її ситуаційній специфічності (толерантність індивіда до невизначеності в одних ситуаціях може поєднуватися з нетолерантністю в інших обставинах). Іншого погляду дотримуються автори, які розуміють толерантність до невизначеності як метакогнітивну навичку, а не стабільну рису

особистості чи ситуативний стан. Як зауважують К. Меренлуото та Е. Лехтінен, толерантність до невизначеності слід розглядати в контексті динамічного процесу розгортання мотиваційних і метакогнітивних механізмів під час адаптації особистості до нових обставин [110]. Опанування новими складними проблемами, ситуаціями можливе за наявності у суб'єкта метакогнітивних навичок (здібностей), що дозволяють долати суперечності, породжені цією проблемою чи ситуацією. Одного лише позитивного або спокійного ставлення до невизначеності при цьому недостатньо: виникає потреба в об'єктивації когнітивних механізмів, що дозволяють долати невизначеність і будувати нову, несуперечливу концептуальну модель реальності.

Незважаючи на певні розбіжності у підходах, дослідники намагаються пояснити, яким чином люди сприймають і долають невизначеність життєвих ситуацій, розкрити механізми їх подолання, визначити способи розвитку толерантності до невизначеності. У низці психологічних досліджень встановлено, що толерантність до невизначеності виступає важливим психологічним ресурсом, від якого залежить здатність особистості до саморегуляції та подолання життєвих труднощів. З'ясовано, зокрема, що люди з високим рівнем толерантності до невизначеності відрізняються психологічним благополуччям і задоволеністю роботою, а люди з низькою толерантністю до невизначеності більш схильні до стресу, уникають ризиків і дуже чутливі до негативного зворотного зв'язку від оточення [61].

Таким чином, психологи виокремлюють і досліджують низку конкретних особистісних ресурсів (самооцінка, самоефективність, життєстійкість, почуття зв'язності, оптимізм, толерантність до невизначеності тощо), які мають специфічний зміст, проявляються в певних ситуаціях і відіграють важливу роль у різних видах діяльності, зокрема, педагогічній. Поряд із цим у психології існує тенденція до пошуку загального, універсального особистісного ресурсу, від якого залежить успішність життєдіяльності і психологічне благополуччя особистості. У психологічній літературі досить часто йдеться про наявність певного особистісного «стрижня», «ядра», що забезпечує стійкість людини у складних життєвих ситуаціях, від якого залежить загальна задоволеність життям і суб'єктивне благополуччя. Так, наприклад, С. Хобфолл стверджує про існування інтегральної (генералізованої) особистісної характеристики, що регулює використання людиною різних ресурсів – їх здобуття, розподіл і застосування [69].

Ряд психологів інтегральним особистісним ресурсом вважають *базове самооцінювання* (core self-evaluation) або базову самооцінку – загальне позитивне уявлення особистості про себе, свої здібності та свою цінність [83]. У рамках концепції базового самооцінювання виокремлюються чотири основні особистісні характеристики: локус контролю, емоційна стабільність, самоефективність і самооцінка. Психологічні дослідження свідчать, що висока базова самооцінка сприяє адаптації до організаційних змін [24], отриманню задоволення від роботи та підвищенню її продуктивності [55], виступає передумовою успішності професійної діяльності та отримання більш високих доходів [84], запобігає емоційному вигорянню на роботі [35], підвищує загальний рівень задоволеності життям [83].

Німецький психолог К. Шродер розробив концепцію, в якій загальним особистісним ресурсом подолання складних життєвих обставин та досягнення психологічного благополуччя виступає *компетентність саморегуляції* (self-regulation competence) [135]. Цей комплексний конструкт поєднує у собі три компоненти: віру в себе, волю та емоційну стабільність. Дослідження показують, що високий рівень розвитку компетентності саморегуляції корелює з успішним подоланням стресових ситуацій і збереженням психологічного благополуччя у складних життєвих обставинах [136].

У контексті пошуків інтегрального особистісного ресурсу в сучасній психології було обґрунтоване поняття *«психологічного капіталу»*. Цей конструкт вживається у психології за аналогією з категорією капіталу в економіці та розробленими у соціальних науках поняттями «соціальний капітал» (Дж. Коулмен), «символічний капітал» (П. Бурдье). Психологічний капітал – це обмежений ресурс, яким володіє і може розпоряджатися людина для задоволення своїх потреб. Американський психолог М. Чиксентмігаї запропонував концепцію психологічного капіталу як обмеженого ресурсу психічної енергії, який може «інвестуватися» в різні види діяльності і приносити безпосереднє задоволення або відстрочену вигоду (накопичення досвіду, формування умінь, підвищення рівня розвитку), або ж витратитися марно, не приносячи ні задоволення, ні користі [45].

Американський дослідник Ф. Лутанс разом із колегами обґрунтував концепцію «психологічного капіталу» (PsyCap) як інтегрального психологічного ресурсу людини, від якого залежить здатність успішно працювати та ефективно долати життєві виклики [94; 95]. На думку Ф. Лутанса, К. Юссеф-Морган і

Б. Аволіо, психологічний капітал як комплексна характеристика розвитку особистості охоплює чотири ключові компоненти: впевненість у собі (самоефективність) як передумова наполегливості та активності у розв'язанні складних завдань; оптимізм як позитивний стиль атрибуції поточних і майбутніх успіхів; надія як цілеспрямованість і здатність змінювати тактику та способи досягнення мети; резильєнтність як стійкість до впливу несприятливих обставин [95, с. 3]. Дослідники підкреслюють, що психологічний капітал не зводиться до суми зазначених чотирьох компонентів, а є конструктором вищого порядку, до якого можуть входити й інші особистісні ресурси [95, с. 19].

Дослідження свідчать, що високий рівень психологічного капіталу є передумовою ефективної професійної діяльності, задоволеності своєю діяльністю, низької плинності кадрів, психологічного благополуччя на робочому місці [95]. Експериментально підтверджено можливість розвитку складових психологічного капіталу особистості, розроблено методи і прийоми підвищення рівня оптимізму, самоефективності, резильєнтності [94; 95].

У сучасних дослідженнях особистісних ресурсів поруч із поняттям «психологічний капітал» активно використовується також конструкт «особистісний потенціал». Термін «особистісний потенціал» найчастіше вживають прихильники так званої позитивної психології, які зосереджують увагу на вивченні сильних, позитивних аспектів психіки людини (А. Дакворт, К. Двек, Л. Кінг, М. Селігман, М. Чиксентмігаї, Р. Штернберг). При цьому особистісний потенціал зазвичай відноситься до вроджених задатків, нахилів, здібностей і талантів, які люди можуть розвивати і використовувати для оптимального функціонування та самореалізації в різних сферах життя. Українські психологи розуміють особистісний потенціал здебільшого як загальний фактор саморегуляції, що не зводиться лише до наявних особистісних ресурсів і впливає на ефективність різних видів діяльності. (С. Білозерська, І. Гуменюк, Н. Жигалкіна, А. Москальова, К. Пилипенко, М. Садова, Я. Сухенко, В. Ташматов, О. Ткачишина та ін.). На відміну від капіталу як економічної метафори, потенціал – це енергетична метафора, пов'язана з поняттям потенційної енергії як здатності виконувати певну роботу. Фактично під особистісним потенціалом розуміється загальна здатність особистості до саморегуляції активності у різних сферах життєдіяльності. Особистісний потенціал можна розглядати як інтегральну характеристику особистісної зрілості,

що проявляється у саморегуляції та самодетермінації – здатності діяти на основі усвідомленої внутрішньої позиції, а не під тиском мінливих внутрішніх імпульсів чи зовнішніх обставин.

Поряд з терміном «особистісний потенціал» у психології використовується конструкт «адаптаційний потенціал», під яким розуміють психологічні характеристики людини, що сприяють успішній адаптації до умов зовнішнього середовища (В. Грандт, Н. Завацька, Г. Побокіна, А. Сафонов, О. Смирнова, Н. Старинська, С. Українець, О. Чайка, О. Шелест та ін.). Однак особистісний потенціал не зводиться до адаптаційного, оскільки він забезпечує не тільки успішне пристосування до зовнішніх обставин, але й їх переосмислення, зміну, трансформацію, самостійне створення необхідних для суб'єкта умов. Від особистісного потенціалу залежить те, якою мірою ефективність діяльності та психологічне благополуччя людини визначаються нею самою, а не сприятливим збігом незалежних від неї обставин. Високий рівень особистісного потенціалу свідчить про здатність особистості до успішної саморегуляції під час реалізації конкретних і загальних життєвих завдань. Можна виокремити три основні функції особистісного потенціалу: самовизначення – з'ясування власних цілей у неоднозначних, недостатньо окреслених умовах; самоорганізація – організація власної активності на шляху до досягнення поставленої мети; самозбереження – подолання труднощів, перешкод і тиску з боку несприятливого оточення.

Особистісний потенціал як загальна здатність до саморегуляції є комплексним психологічним ресурсом, до складу якого входять відносно стабільні особистісні диспозиції (рис, установки, когнітивні та поведінкові стратегії, атрибутивні схеми), що сприяють вирішенню актуальних завдань і досягненню власних цілей особистості. Ці диспозиції можна диференціювати на кілька груп залежно від їхніх функцій: мотиваційні ресурси, які відповідають за енергетичне забезпечення діяльності; ресурси стійкості, які забезпечують самостійність і почуття впевненості в собі; ресурси саморегуляції, які відображають стійкі способи та стратегії взаємодії із середовищем; інструментальні ресурси (здібності, знання, уміння, навички), необхідні для успішної саморегуляції тієї чи іншої діяльності. Варто наголосити, що особистісний потенціал, незважаючи на відносну стабільність його складових, має системно-динамічний характер і може змінюватися під впливом життєвих обставин. Крім того, у різних умовах життєдіяльності можуть актуалізуватися та виходити на перший план ті або інші аспекти особистісного потенціалу, які визначають

можливості реагування людини на складні життєві ситуації та способи організації своєї діяльності.

Про необхідність вивчення та врахування особистісного потенціалу свідчать численні емпіричні дослідження, в яких встановлено суттєвий вплив особистісних ресурсів на адаптацію людини до повсякденних і стресових обставин [27], збереження якості життя в складних життєвих умовах і посттравматичне зростання [33]. Особистісні ресурси виступають у ролі засобів, які опосередковують сприйняття стресової ситуації та вибір способів її подолання. Саме особистісні ресурси відіграють ключову роль у підтриманні психологічного благополуччя людини та подоланні таких стресових обставин, як військова агресія, стихійні лиха, економічна нестабільність, хвороби [76].

У теорії збереження ресурсів С. Хобфола акцентується увага на особливій ролі особистісних ресурсів у саморегуляції людини [70]. Виявляється, що особистісні ресурси відіграють більш важливу роль під час подолання хронічного, а не гострого стресу. Гострі стресові ситуації легше долаються людьми, які мають більше зовнішніх ресурсів (високий дохід, соціальний статус, влада) для вирішення проблем. У випадку постійного стресу як наслідку хронічних проблем, пов'язаних, наприклад, зі здоров'ям, затяжними військовими конфліктами, бідністю, саме особистісні ресурси відіграють ключову роль у збереженні психологічного благополуччя.

Відповідно до результатів досліджень, високий рівень розвитку особистісних ресурсів є передумовою посттравматичного зростання людини, коли вона не просто справляється зі стресом, а й досягає значного прогресу у власному розвитку [72; 99]. Найбільш значущим особистісним ресурсом, необхідним для того, щоб не просто впоратися з труднощами, а й піднятися на вищий рівень зрілості, є резильєнтність. Встановлено, що люди з більш високим рівнем резильєнтності в умовах військового конфлікту успішніше долають життєві труднощі і не тільки відновлюють рівень суб'єктивного благополуччя, а й демонструють посттравматичне зростання [72].

Значна увага в сучасній психології приділяється вивченню особистісних ресурсів співробітників і керівників трудових колективів [26; 85; 107]. З позицій концепції психологічного капіталу, особистісні характеристики розглядаються як ключові фактори, від яких залежить психологічне благополуччя та продуктивність діяльності співробітників [95]. Особистісні ресурси позитивно пов'язані з інтересом до професійної діяльності [89],

активною залученістю до процесу роботи та відчуттям психологічного благополуччя навіть у складних стресових обставинах [71], успішним подоланням організаційних стресів [113], адаптацією до умов діяльності [82]. Виснаження особистісних ресурсів призводить до емоційного вигорання, зниження самооцінки й самоефективності, песимістичного сприйняття майбутнього [148].

Виявилось, що обсяг особистісних ресурсів впливає на вибір людьми стратегій подолання стресових ситуацій. Так, особи з обмеженим запасом ресурсів, щоб зберегти свої не значні можливості, більш схильні займати захисну позицію під час зіткнення з життєвими труднощами та обирати пасивні стратегії копінг-поведінки [70].

Численні дослідження свідчать, що особистісні ресурси виконують буферну роль між вимогами зовнішнього середовища, з одного боку, та психологічним благополуччям й успішністю діяльності особистості, з іншого боку. Особистісні ресурси не стільки прямо, скільки опосередковано впливають на психологічне благополуччя людини, включаючись до структури причинно-наслідкових зв'язків між зовнішніми умовами та психологічним станом індивіда [94]. Встановлено, що особисті ресурси можуть брати участь у різних процесах саморегуляції особистості, пов'язаних з подоланням складних життєвих обставин: у процесах оцінювання (особистісні ресурси дають змогу оцінювати стресову ситуацію не як загрозу, а свої можливості – як достатні для її подолання) [79], у процесах контролю та управління поведінкою (від особистісних ресурсів залежить реагування на стресову ситуацію та вибір стратегій її подолання) [31], у процесах профілактики стресів і підтримання психологічного благополуччя [46].

Загалом можна виокремити чотири групи особистісних ресурсів, від яких залежить ефективність функціонування та психологічне благополуччя особистості: ресурси мотивації, ресурси саморегуляції, ресурси психологічної стійкості, інструментальні ресурси. До ресурсів мотивації належать психологічні характеристики, від яких залежить енергійність дій особистості, спрямованих на подолання стресових ситуацій: потреби в автономії та компетентності (Е. Десі, Р. Раян), внутрішня мотиваційна орієнтація (Т. Амабайл), характеристики «поточної особистості» (М. Чиксентмігаї), суб'єктивна вітальність (Р. Раян, К. Фредерік).

До ресурсів саморегуляції відносяться способи та стратегії управління своєю активністю, які свідомо використовуються

особистістю в різних життєвих обставинах, наприклад, стратегії поведінки в ситуаціях невизначеності, стратегії цілепокладання, суб'єктивні очікування щодо контролю над обставинами, щодо зв'язку між власними зусиллями і результатами діяльності, щодо позитивних чи негативних наслідків подій тощо. До цього виду ресурсів належать, зокрема: самоефективність (А. Бандура), толерантність до невизначеності (Д. Маклейн), локус контролю (Дж. Роттер), оптимізм (Ч. Карвер, М. Шейєр, М. Селігман), життєстійкість (С. Мадді), каузальні орієнтації (Е. Десі, Р. Раян), орієнтація на дію/стан (Ю. Куль).

До ресурсів психологічної стійкості належать диспозиції, від яких залежить впевненість у собі, самооцінка, рішучість, ініціативність особистості: задоволеність життям, осмисленість життя, почуття зв'язності (А. Антоновські), суб'єктивна вітальність (Р. Раян, К. Фредерік), базові переконання (Р. Янофф-Бульман).

Ресурси інструментального забезпечення життєдіяльності представлені здібностями, знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, способами та стратегіями реагування на складні життєві обставини (наприклад, стратегії копінг-поведінки, механізми психологічного захисту).

Особистісні ресурси виконують кілька важливих функцій, які сприяють загальному благополуччю особистості, стійкості та здатності справлятися з життєвими проблемами:

- *селективна функція* – особистісні ресурси опосередковують сприйняття та оцінку людьми життєвих обставин: люди з високим рівнем ресурсів сприймають проблемні ситуації як доступні для подолання виклики, як вирішувані завдання, а не загрози для суб'єктивного благополуччя;

- *подолання стресу* – особистісні ресурси відіграють вирішальну роль у подоланні стресу і життєвих труднощів (наприклад, високий рівень самоефективності може зумовити віру людей у свою здатність справлятися зі складними ситуаціями, тоді як соціальна підтримка може надати емоційну та практичну допомогу у складні часи);

- *забезпечення стійкості* – особистісні ресурси, такі як оптимізм, життєстійкість, емоційний інтелект, допомагають людям орієнтуватися в несприятливих обставинах і адаптуватися до них, відновлюватися після невдач і підтримувати своє благополуччя у важкі часи;

- *підвищення психологічного благополуччя* – особистісні ресурси, такі як самоповага, самоспівчуття, самоефективність,

можуть сприяти формуванню позитивної самооцінки та підвищувати загальний рівень задоволеності життям;

- *поліпшення фізичного здоров'я* – певні особистісні ресурси пов'язані з кращими показниками фізичного здоров'я (наприклад, життєстійкість, почуття зв'язності, оптимізм пов'язані зі зниженням рівня стресу і покращенням імунної функції, що може позитивно впливати на фізичне здоров'я);

- *сприяння досягненню цілей* – особистісні ресурси можуть допомагати людям у постановці та реалізації власних цілей (високий рівень мотивації, саморегуляції та наполегливості дає змогу людям долати перешкоди та зосереджуватися на своїх завданнях);

- *фасилітація соціальної взаємодії* – особистісні ресурси, такі як емпатія та емоційний інтелект, дають змогу людям краще розуміти інших і спілкуватися з ними на більш глибокому рівні, сприяючи позитивній соціальній взаємодії та поліпшуючи міжособистісні стосунки;

- *сприяння конструктивній поведінці* – особистісні ресурси пов'язані з позитивною поведінкою (вибір здорового способу життя, звернення при потребі за допомогою, участь у просоціальній діяльності), що сприяє загальному психологічному благополуччю й особистісному зростанню;

- *захист від негативних подій* – особистісні ресурси діють як буфер від негативних стресових факторів і життєвих проблем, зменшують залежність психологічного благополуччя від зовнішнього середовища і несприятливих обставин (люди з високим особистісним потенціалом менш схильні до негативних впливів зовнішніх умов, ніж люди з низьким потенціалом);

- *розвиток і використання сильних сторін особистості* – особистісні ресурси часто вважаються сильними сторонами, на які люди можуть спиратися у різних аспектах свого життя, підвищуючи почуття самоефективності та майстерності;

- *сприяння позитивному психологічному функціонуванню* – особистісні ресурси є важливими чинниками позитивного психологічного функціонування, що забезпечують розвиток найкращих якостей і потенціалу людей, сприяють формуванню позитивного мислення та проактивних стратегій подолання життєвих труднощів.

Узагальнюючи результати досліджень, можна зробити висновок, що особистісні ресурси відіграють важливу роль у процесах саморегуляції, досягнення цілей і подолання стресових

ситуацій, стимулюють особистісне зростання, підтримують психологічне благополуччя особистості. Особистісні ресурси є цінними психологічними активами, які дозволяють людям розвиватися, зростати та підтримувати збалансоване й повноцінне життя.

Хоча дослідження особистісних ресурсів досягли значного прогресу, все ще залишається кілька аспектів цієї проблеми, які потребують подальшого вивчення.

- Більшість досліджень присвячена ізольованому вивченню індивідуальних особистісних ресурсів і недостатньо враховує складність взаємозв'язків між ними. Крім того, такі дослідження проводилися здебільшого в західних культурах, що потенційно обмежує можливість перенесення їх результатів на інші культурні контексти. Існує потреба в міжкультурних дослідженнях для кращого розуміння того, як особистісні ресурси проявляються та функціонують в умовах різних культур.

- Багато досліджень особистісних ресурсів виконані методом поперечних зрізів, що дає змогу визначити й оцінити актуальний рівень їх розвитку у різних людей. Однак такі дослідження не дають інформації про особливості та закономірності трансформації особистісних ресурсів впродовж тривалого часу. Лонгітюдні дослідження, які передбачають спостереження за одними й тими ж особами протягом тривалого часу, можуть дати цінну інформацію про те, яким чином особистісні ресурси розвиваються, змінюються та взаємодіють із життєвими подіями особистості. Такий підхід може допомогти визначити критичні періоди онтогенезу, коли певні особистісні ресурси виходять на перший план і справляють довгостроковий вплив на психологічне благополуччя людини.

- Варто звернути увагу також на проблему стабільності та мінливості особистісних ресурсів, можливості їх цілеспрямованого розвитку. Віднесення зарубіжними дослідниками певних психологічних характеристик (наприклад, емоційного стану або емоційного інтелекту) до особистісних ресурсів залежить переважно від рівня їх стабільності чи мінливості. Хоча дослідники визнають можливість цілеспрямованого розвитку особистісних ресурсів, більшість з них розуміються як відносно стабільні диспозиції. Очевидно, що особистісні ресурси мають діалектичну природу, що проявляється в єдності стабільності та мінливості. Потребують уточнення умови, за яких той чи інший особистісний ресурс характеризується більшою стійкістю, а за яких – мінливістю.

- Психологічні дослідження свідчать, що особистісні ресурси до певної міри можна змінювати. Однак все ще бракує комплексних досліджень ефективних шляхів розвитку і нарощування особистісних ресурсів. Подальші дослідження мають допомогти визначити ефективні стратегії психологічного втручання, спрямованого на розвиток особистісних ресурсів у різних умовах (наприклад, у закладах освіти, на робочому місці). Актуальною є проблема з'ясування ролі зовнішніх факторів і умов, які можуть ускладнювати використання певних особистісних ресурсів або ж сприяти їхньому розвитку та мобілізації. Значний інтерес становлять також дослідження індивідуальних відмінностей, від яких залежить ефективне використання особистісних ресурсів, оскільки сама по собі наявність ресурсів не гарантує успішної діяльності і високого рівня психологічного благополуччя особистості.

- Зростаюча залежність людей від цифрових технологій і соціальних медіа змінює способи нарощування та використання особистісних ресурсів. У зв'язку з цим існує потреба у вивченні впливу сучасних інформаційних технологій на розвиток і застосовування особистісних ресурсів, на психічне здоров'я та благополуччя людей.

Усуваючи ці прогалини в дослідженнях, психологи можуть досягти більш адекватного розуміння особистісних ресурсів та їхнього впливу на психологічне благополуччя людей, що, у свою чергу, може сприяти розробленню ефективних технологій розвитку психологічного потенціалу особистості.

Останнім часом у психології значної популярності набув конструкт *резильєнтності* (англ. *resilience*), який за своїм змістом дуже подібний до життєстійкості і позначає здатність людини відновлюватися після стресових ситуацій [37; 96; 105; 126; 128]. Резильєнтність характеризує здатність правильно розподіляти й використовувати власні ресурси у важких життєвих ситуаціях, підтримуючи певний рівень психологічного благополуччя. На відміну від життєстійкості, що розглядається як ресурс, який допомагає у складних ситуаціях зберігати звичний рівень функціонування особистості, резильєнтність більшою мірою пов'язується зі здатністю до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу [72]. Крім того, конструкти життєстійкості та резильєнтності відрізняються за своєю структурою і широтою. Конструкт життєстійкості позначає низку конкретних настанов особистості, які сприяють подоланню стресових ситуацій. Конструкт

резильєнтності має ширший зміст і охоплює не лише настанови, але й інші характеристики особистості, що сприяють подоланню стресу.

Розвиток резильєнтності має особливо важливе значення у контексті підготовки майбутніх учителів, оскільки, як свідчать дослідження, саме цей особистісний ресурс у комплексі з використанням конструктивних стратегій копінг-поведінки дає змогу вчителям зберігати стійкість у професії.

Психологічні дослідження резильєнтності вчителів проводилися в Австралії [80; 104], Великій Британії [131], Європі [149], Ірландії [111], Південній Африці [56; 57]. Результатом численних досліджень стало визначення індивідуально-психологічних і середовищних ресурсів, важливих для забезпечення психологічної стійкості вчителів, а також формулювання рекомендацій щодо розвитку резильєнтності педагогів-практиків [49; 81]. Значно менш дослідженою є проблема розвитку резильєнтності майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Частково це питання розглядалося у контексті розроблення загальних рекомендацій щодо змісту і шляхів професійної підготовки вчителів [41], однак поки що цей аспект не набув належного висвітлення у психологічних дослідженнях. Водночас етап професійної підготовки може відігравати суттєву роль у розвитку резильєнтності вчителів як психологічного чинника їх професійної стійкості.

Проблема розвитку резильєнтності вчителя безпосередньо пов'язана з підготовкою самовідданих, вмотивованих педагогів, які продовжують розвиватися на різних етапах професійного становлення та постійно працюють над підвищенням свого потенціалу. Варто підкреслити, що від резильєнтності залежить не тільки психологічне благополуччя і професійна стійкість педагогів, а й результати їхньої діяльності. Так, дослідження британських вчених засвідчили, що у вчителів з високим рівнем резильєнтності та відданості своїй професії учні з більшою ймовірністю досягають високих показників навчальної успішності [48]. З'ясувалося також, що індивідуально-психологічні характеристики вчителів більшою мірою пов'язані з прогресом учнів у навчанні, ніж характеристики шкіл [131]. Резильєнтні вчителі здатні розвиватися в складних обставинах, керувати своєю поведінкою, співпереживати важковиховуваним учням, стримувати негативні емоції та зосереджуватися на позитиві, відчувати професійну гордість і бути більш відданими своїй школі та професії [74].

Резильєнтність важлива не тільки під час подолання труднощів педагогічної діяльності, а й на етапі професійної підготовки вчителів, яка може виступати додатковим фактором емоційної напруженості та стресу. Є свідчення, що для студентів університету характерний вищий рівень психологічного стресу, ніж для інших верств населення [63; 130]. Підготовка вчителів передбачає проходження педагогічної практики в школах, яка зазвичай супроводжується підвищенням рівня тривожності, оскільки студенти-практиканти стикаються з непростими реаліями сучасної освіти. Л. Гольдштейн виявив, що студенти-практиканти часто відчують розчарування, зумовлене «контрастом між ідеалізованим образом та реаліями професії» [65, с. 7]. Таким чином, розвиток резильєнтності майбутніх учителів має важливе значення не лише для їх майбутньої діяльності, але й для професійної підготовки, під час якої студенти стикаються з багатьма серйозними викликами і труднощами. За твердженням С. Гарднера, «університети можуть розглянути потенціал створення профілактичних програм самодопомоги та благополуччя для майбутніх студентів і вчителів» [63, с. 24].

Усвідомлення резильєнтності як професійно важливої якості вчителів спричинилося до внесення змін у стандарти їх підготовки в різних країнах. Водночас, як зазначають дослідники, такі зміни стосуються здебільшого формування здатності вчителів справлятися з окремими потенційними проблемами (такими, наприклад, як недисциплінованість, девіантна поведінка учнів), але відсутні стандарти, які б прямо вимагали формування у вчителів здатності керувати власними емоціями та психологічним благополуччям [103]. Водночас такій здатності надається важливе значення в літературі з проблем емоційного інтелекту [42; 44], а також підкреслюється вагоме значення резильєнтності для вчителя в умовах сучасної нестабільності та постійного стресу [48; 114].

У національній програмі підготовки вчителів в Австралії звертається увага на необхідність розвитку в них таких особистісно і соціально важливих здібностей, як самосвідомість (самопізнання, розпізнавання емоцій, самосприйняття, самооцінка та рефлексія), самоконтроль (адекватне вираження емоцій, самоконтроль, визначення і відстеження цілей діяльності, самостійність і ініціативність, впевненість, стійкість, адаптивність), соціальне пізнання (співпереживання, емпатія, врахування різних поглядів, громадянська активність, адвокація та служіння іншим, розуміння взаємостосунків), соціальне управління (комунікація, спільна

робота, прийняття рішень, вирішення конфліктів і ведення переговорів, побудова та підтримання стосунків, лідерство) [21]. Очікується, що вчителі демонструватимуть ці здібності як під час уроків, так і в процесі повсякденного спілкування з учнями, колегами та іншими суб'єктами освітнього процесу. Однак в дійсності далеко не всі вчителі володіють вміннями і стратегіями піклування про своє психологічне благополуччя та підтримання особистісної стійкості. Тому таким актуальним є завдання розвитку резильєнтності майбутніх учителів, формування у них умінь і навичок, пов'язаних з психологічною стійкістю.

Формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки може відбуватися різними шляхами. Один із них полягає в тому, щоб вміння і стратегії, пов'язані з психологічною стійкістю, розглядати як важливий компонент професійної компетентності вчителя, що розвивається в рамках традиційної організації освітнього процесу. Проте проблеми зі значним відтоком учителів та їх психологічним вигоранням свідчать, що для багатьох із них цього недостатньо. Очевидно, необхідно приділяти окрему увагу розвитку резильєнтності як професійно важливої якості вчителя, застосовуючи для цього спеціальні методи і прийоми. Однак реалізація цього завдання значною мірою ускладнюється через неоднозначність психологічного феномена резильєнтності, різноманітність підходів до розуміння його сутності та структури. Наявність численних концепцій резильєнтності потребує їх порівняльного аналізу з метою розробки комплексної стратегії, яка б враховувала всі ключові аспекти і могла виступити теоретичною основою формування цієї важливої якості на етапі професійної підготовки вчителів.

А. Мاستен, К. Бест і Н. Гармезі визначають резильєнтність як «процес, здатність або результат успішної адаптації в складних або загрозливих обставинах» [106, с. 425]. Сутність резильєнтності вбачається у здатності людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у стресових життєвих ситуаціях, зберігаючи певний рівень психологічного благополуччя. На відміну від життєстійкості, що розглядається як ресурс, який допомагає у складних ситуаціях зберігати звичний рівень функціонування особистості, резильєнтність пов'язується зі здатністю до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу [68]. Крім того, конструкти життєстійкості та резильєнтності відрізняються за своєю широтою. Життєстійкість найчастіше

розуміється як комплекс настанов особистості, що сприяють подоланню стресових ситуацій. Поняття резильєнтності має ширший зміст і охоплює собою не лише настанови, а й інші характеристики особистості, які сприяють подоланню стресу та досягненню психологічного благополуччя.

У ранніх визначеннях резильєнтності акцентувалася увага на захисних факторах, які забезпечують стійкість особистості, і певних рисах, які характеризують стійких людей. Причому у визначеннях резильєнтності йшлося не лише про здатність індивіда відновлюватися після стресу до попереднього рівня здоров'я, а й про стійке зростання внаслідок здорової реакції на стресові ситуації [125]. Останнім часом набув поширення соціально-екологічний погляд на резильєнтність, згідно з яким цей феномен визначається як «набір способів поведінки протягом певного часу, що відображає взаємодію між окремими людьми та їх середовищем, зокрема доступні можливості для особистісного зростання» [146, с. 14].

Загалом у психологічній літературі можна виокремити три підходи до трактування резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. *Диспозиційний підхід* полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. Він акцентує увагу на якостях або ресурсах, які сприяють стійкості індивіда: особистих рисах (наприклад, оптимізм, флексибельність (гнучкість), інтернальність), мережах соціальної підтримки та доступі до ресурсів. Такий погляд ґрунтується на припущенні, що резильєнтність – це властивість, характеристика, ресурс, який дозволяє успішно долати труднощі і відновлюватися після викликів.

Процесуальний підхід полягає в розумінні резильєнтності як динамічного процесу, а не фіксованого індивідуального атрибуту чи здатності. При цьому підкреслюється адаптивна та еволюційна природа резильєнтності, яка проявляється в безперервній взаємодії між особою та її оточенням. Цей погляд акцентує увагу на діях, способах і стратегіях поведінки, які використовуються індивідами з метою подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач.

Результативний підхід до трактування резильєнтності полягає в її оцінці на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після переживання стресу. Тут береться до уваги те, наскільки добре людина впоралася з труднощами, відновилася та, можливо, навіть зросла після подолання складних

обставин. Цей погляд зосереджує основну увагу на спостережуваних проявах або індикаторах резильєнтності, наприклад, успішній адаптації, психологічному благополуччі, покращенні рівня функціонування або позитивному розвитку індивіда.

Вказані підходи відрізняються за трьома основними параметрами: фокус уваги, розуміння природи резильєнтності і часові рамки аналізу.

У диспозиційному підході увага фокусується на якостях або ресурсах індивіда, що сприяють його резильєнтності; у процесуальному – на динамічному характері резильєнтності як комплексу адаптивних дій; у результативному – на спостережуваних результатах або наслідках резильєнтності.

По-різному розуміється природа резильєнтності: у диспозиційному підході резильєнтність трактується як набір індивідуальних рис, якостей або ресурсів; у процесуальному – як динамічний і адаптивний процес; у результативному – як вимірювані результати або прояви адаптації.

Різними є також часові рамки аналізу резильєнтності: диспозиційний підхід досліджує потенційну здатність індивіда долати складні обставини до того, як вони настали; процесуальний підхід зосереджується на тому, як проявляється резильєнтність під час зіткнення індивіда з стресовою ситуацією; результативний підхід оцінює результати або наслідки після того, як стресова ситуація була пережита і подолана.

Вказані підходи не варто розглядати як альтернативні. Вони тісно взаємопов'язані і пропонують взаємодоповнюючі погляди на резильєнтність, яку можна зрозуміти краще, якщо поєднати три ракурси, звертаючи увагу одночасно на потенційні можливості (здатності) і ресурси індивіда, способи його копінг-поведінки та результати, які можна спостерігати в ситуації зіткнення з труднощами. Таким чином, у контексті підготовки майбутніх учителів резильєнтність доцільно розглядати комплексно: як здатність, процес і результат. Резильєнтність – це, по-перше, *здатність* учителя використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів, по-друге, – динамічний *процес*, в якому особисті характеристики вчителя взаємодіють з професійним контекстом, використовуються певні стратегії поведінки, щоб, по-третє, забезпечити певний *результат* – зміцнення професійної спрямованості, зростання, самовдосконалення, підвищення самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягнення психологічного благополуччя. Відповідно, у процесі підготовки майбутніх учителів потрібно

звертати увагу на розвиток у них резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (наприклад, мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), знайомити з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (наприклад, мережі соціальної підтримки, допомога референтних осіб) та виробляти адаптивні стратегії копінг-поведінки (наприклад, вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям), щоб вони могли конструктивно долати проблеми, досягаючи позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Розглянемо, яким чином вказані аспекти знайшли відображення у зарубіжних дослідженнях проблеми формування резильєнтності майбутніх учителів.

Значна кількість публікацій зарубіжних психологів присвячена *особистісним ресурсам* резильєнтності. Такі ресурси дещо умовно можна поділити на мотиваційні та емоційні. Мотиваційні ресурси резильєнтності описуються, зокрема, як внутрішні спонукання [73] або інтринсивна мотивація [87]. Важливе значення надається також самоефективності як особистому ресурсу резильєнтності вчителя. Так, наприклад, Р. Ле Корню наголошує на важливості віри в себе для майбутніх учителів [91]. С. Говард і Б. Джонсон стверджують, що почуття самоефективності важливе також для практикуючих учителів, оскільки допомагає їм успішно долати труднощі у професійній діяльності [74]. Як мотиваційний ресурс резильєнтності розглядається також почуття мети, зокрема, почуття «моральної мети» діяльності [50], яке може захищати від емоційного вигорання [97]. Дж. Хонг стверджує, що дуже важливим для резильєнтності вчителя є почуття професійного покликання [73]. М. Камерон і С. Ловетт вважають, що одним із ресурсів резильєнтності вчителя є ініціативність, яка впливає на вияв почуття свободи та вирішення професійних проблем [38].

Емоційними ресурсами резильєнтності майбутніх учителів зарубіжні дослідники вважають, зокрема, оптимізм, надію, емпатію, соціальну та емоційну компетентність, сміливість. Так, наприклад, М. Тейт розглядає оптимізм як важливу характеристику резильєнтності вчителя [144]. К. Дей вважає академічний оптимізм рисою резильєнтних керівників освітніх закладів [49]. Р. Ле Корню досліджувала, яким чином сміливість («схильність входити в ситуації, які викликають страх або вагання») впливає на резильєнтність учителів на початку кар'єри

[92]. Крім того, як емоційні чинники резильєнтності розглядалися емпатія [78], надія [75], соціальна та емоційна компетентність [58].

Поряд з особистісними ресурсами, суттєву увагу зарубіжні дослідники приділяють вивченню *середовищних (контекстних) ресурсів* резильєнтності майбутніх учителів. Насамперед підкреслюється важливість міжособистісних стосунків як чинника резильєнтності. Р. Ле Корню, спираючись на міжособистісну модель резильєнтності Ж. Джордан, стверджує, що формування підтримуючих, позитивних, турботливих стосунків має вирішальне значення для підвищення резильєнтності вчителів, особливо на початку їх професійної кар'єри [92]. Міжособистісна резильєнтність виникає шляхом формування мережі міцних, довірливих, основаних на емпатії та взаємній підтримці стосунків у системах «адміністрація освітнього закладу – вчителі», «вчителі – вчителі», «вчителі – учні», завдяки чому відбувається взаємне зростання і розширення можливостей суб'єктів освітнього процесу [50]. Модель міжособистісної резильєнтності підкреслює важливість взаємостосунків як ресурсів подолання викликів і стресових ситуацій. Такими ресурсами є емоційна підтримка, довіра, емпатія, спілкування та почуття причетності, які допомагають учителям долати труднощі, забезпечуючи їх необхідною підтримкою та механізмами розв'язання проблем.

Дослідники наголошують передусім на важливості взаємостосунків між учителями і адміністрацією освітнього закладу як середовищному ресурсі резильєнтності [36; 48; 74]. Резильєнтність учителів підвищується, коли керівництво визнає і належним чином оцінює їхні досягнення, а також пропонує підтримку та заохочує професійне зростання [38]. Д. Мейстер і П. Аренс, досліджуючи вчителів з великим стажем роботи, з'ясували, що керівники, «які визнавали здібності та сильні сторони цих вчителів і забезпечували їм автономію та підтримку, посилювали їхній ентузіазм і надихали на професійне зростання» [109, с. 774]. Цікаво, що керівники шкіл у наш час також потребують особистих і середовищних ресурсів для підтримки своєї професійної резильєнтності [49; 142].

Взаємостосунки у системі «учитель – учитель» також мають суттєве значення для зміцнення резильєнтності, оскільки колеги доступні для щоденного спілкування, можуть «підвищувати моральний дух, бо знають, через що ви проходите, і можуть допомогти зберегти ваш настрій» [74, с. 413]. Такі довірливі стосунки сприяють розвитку професійної майстерності вчителів, яка, у свою чергу, впливає на формування резильєнтності та

відданості професії [73]. Вчителі можуть надавати колегам безумовну підтримку та об'єктивний зворотний зв'язок [118].

Позитивні взаємостосунки вчителів-початківців з наставниками також суттєво впливають на відчуття їх самоефективності, задоволення від професійної діяльності та ідентичність [41; 58; 73]. З'ясувалося, крім того, що важливим середовищним ресурсом резильєнтності вчителів є організаційна культура освітнього закладу [121]. Резильєнтність та психологічне благополуччя вчителів вищі в школах з уважною, підтримуючою адміністрацією та відкритими до співпраці колегами, в яких забезпечуються можливості для продуктивної взаємодії та участі у прийнятті важливих спільних рішень [38; 81]. Довіра, автономія, колегіальність, емоційна підтримка, партнерство та лідерство мають вирішальне значення для організаційної культури, що зміцнює резильєнтність учителів [66; 86; 101].

У багатьох дослідженнях звертається увага на важливу роль у розвитку резильєнтності вчителів різноманітних мереж, спільнот підтримки, особливо на ранньому етапі професійної діяльності [140; 143]. Дж. Кеог із колегами стверджують, що перші мережі міжособистісної підтримки доцільно створювати ще на етапі навчання майбутніх учителів в університеті [86]. Такі мережі можуть забезпечувати вчителів підтримкою в школі, поза школою або в онлайн-режимі, що допомагатиме їм у подоланні професійних труднощів [118].

У низці досліджень з'ясовано, що позитивні взаємостосунки між вчителями та учнями також можуть підвищувати резильєнтність педагогів [41; 54; 67; 112].

Окремий напрям досліджень у зарубіжній психології присвячений вивченню процесуального аспекту резильєнтності – різноманітних *стратегій*, які використовуються вчителями з метою подолання професійних труднощів і стресових ситуацій. Найчастіше дослідники ведуть мову про різні варіанти стратегії вирішення проблем: підходи до вирішення проблем [41]; стилі вирішення проблем [53]. Джонсон наголошує на важливості стратегії спільного вирішення проблем для молодих вчителів, які розпочинають самостійну діяльність [80]. Е. Шарплін, М. О'Ніл і А. Чепмен вважають, що для підтримання резильєнтності вчителів-початківців суттєве значення має стратегія пошуку допомоги [140].

Також дослідники описують стратегії, спрямовані на досягнення психологічного благополуччя, пов'язані з підтриманням балансу між роботою та особистим життям [81; 92].

М. Тейт стверджує, що резильєнтні вчителі активно піклуються про себе: можуть визначати власний рівень тривожності та вживати заходів для його зменшення за допомогою фізичної активності або спілкування в соціальних мережах [144]. Ефективною стратегією підвищення резильєнтності є також постійне професійне навчання, що відповідає інтересам, потребам і прагненням учителів, супроводжується рефлексією [93; 116; 119]. Дослідники зазначають, що вчителі «потребують підтримки з боку професійних спільнот колег, занурення в рефлексивне інтелектуальне дослідження практики та надання їм можливостей для розвитку лідерства в професійному контексті» [150, с. 926]. До інших стратегій з цієї групи можна віднести: стратегію визначення пріоритетності завдань, досягнення короткострокових і довгострокових цілей [140], конструктивне спілкування з батьками, колегами та шкільною спільнотою [36; 132; 140]; встановлення емоційних меж для запобігання стресу та виснаженню (підтримання здорового балансу між самовіддачею і збереженням власного емоційного здоров'я) [73]. Дослідження свідчать, що встановлення вчителями обмежень щодо того, скільки емоційної енергії, часу чи зусиль вони готові вкладати в певні стосунки, ситуації чи взаємодії, дає змогу їм відчувати себе в безпеці та забезпечувати власну автономію [109].

Ще одна група стратегій, яку описують дослідники, пов'язана з емоційною саморегуляцією і стимулюванням позитивних емоцій. До неї належать: гумор, який дає змогу вчителям-початківцям витримати «негативні емоції та здобути відчуття контролю над емоціями» [140, с. 142]; релігійні практики (молитва), що сприяють психологічному благополуччю і виступають захисним ресурсом для вчителів [47; 57]; емоційна саморегуляція [111]; усвідомлення власних відчуттів (медитація) [78]. М. Тейт стверджує, що вчителі-початківці, які демонструють високий рівень резильєнтності, самоефективності та емоційного інтелекту, здатні розпізнавати власний рівень стресу та керувати ним [144]. На думку П. Дженнінгс, К. Сноуберг, М. Кокчіа та М. Грінберг, медитативна техніка усвідомлення власних почуттів допомагає вчителям зменшити стрес і покращити емоційну саморегуляцію та здоров'я [78]. У США використовуються програми, які сприяють формуванню резильєнтності вчителів і зниженню стресу за допомогою йоги та розвитку емоційної компетентності [59].

Окремий напрям досліджень присвячений результативному аспекту резильєнтності вчителів – наслідкам або результатам, які досягаються після переживання стресу і подолання труднощів. Найчастіше таким результатом виступає психологічне

благополуччя. Наслідки успішного подолання стресових ситуацій вбачаються також у позитивних змінах мотиваційно-ціннісної сфери вчителів: посилення професійної спрямованості, інтерес до діяльності, відданість професії, задоволеність роботою, почуття внутрішньої свободи, почуття причетності до професійної спільноти, активної залученості у соціально важливу діяльність, відповідальність і наполегливість тощо. Дж. Претш, Б. Флангер і М. Шмітт виявили, що психологічне благополуччя і задоволеність роботою є показниками резильєнтності, а також припустили, що «резильєнтність як особистий ресурс пом'якшує наслідки специфічних професійних викликів педагогічної професії» [123, с. 331]. Відданість педагогічній професії як своєму покликанню є важливим особистим ресурсом, від якого залежить не тільки резильєнтність учителя, а й успішність його діяльності [48]. М. Кемерон і С. Ловетт зазначають, що в школах, де цінують, поважають і підтримують учителів у їх професійному становленні, останні відчують більшу відданість професії та задоволення від своєї роботи [38]. Дж. Кео, С. Гарвіс, Д. Пендергаст і П. Даймонд стверджують, що активність, самоефективність і резильєнтність тісно взаємопов'язані: активність допомагає вчителям справлятися з труднощами, що, у свою чергу, підвищує їхню самоефективність і зміцнює резильєнтність [86]. Такі емоційні фактори, як пристрась, ентузіазм і задоволення також вважаються важливими для резильєнтності вчителів та їх відданості професії [92; 144].

Важливого значення зарубіжні дослідники надають з'ясуванню можливостей формування резильєнтності вчителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Пропонуються, зокрема, програми підготовки майбутніх учителів, спрямовані на розвиток особистих ресурсів резильєнтності, оволодіння різними стратегіями вирішення проблем і подолання стресових ситуацій [41; 75]. Е. Тіман, А. Генрі та Т. Кітчел вважають, що майбутніх учителів потрібно спеціально навчати продуктивних стратегій копінг-поведінки, а також прийомів управління часом і стресом [145]. Вважається доцільним також тренінг асертивності у підготовці майбутніх учителів, щоб вони навчилися «захищати себе, ефективно взаємодіяти з адміністрацією, колегами і батьками, просити підтримки і допомоги, якої потребуватимуть на роботі» [58, с. 329]. На думку багатьох дослідників, соціальні й емоційні вміння, пов'язані з саморегуляцією, мотивацією, емоційним інтелектом, повинні стати невід'ємною складовою змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Потрібно ще на етапі підготовки в університеті навчити майбутніх педагогів

справлятися зі своїми емоціями, «реагувати на емоційно заряджені ситуації або відновлюватися після емоційних травм» [73, с. 434].

М. Тейт пропонує передбачити у програмах підготовки майбутніх учителів цілеспрямоване формування соціальних умінь, тренінги асертивності (впевненості в собі), саморегуляції, емпатії та мотивації [144]. Окремі дослідники вважають, що на етапі підготовки майбутні вчителі повинні проаналізувати власні мотиви професійного вибору та професійної діяльності (емоційні, політичні, метафізичні), щоб сформувати адекватну структуру професійної мотивації [124].

У науковій літературі пропонуються також рекомендації щодо змісту підготовки вчителів, який стосується формування здатності долати різноманітні професійні виклики і проблеми. К. Менсфілд, С. Белтман і А. Прайс вважають, що майбутні вчителі повинні бути підготовлені до численних професійних викликів, спроможними розвивати особисті ресурси (наприклад, вміння копінг-поведінки, управління стресом і вирішення проблем) для успішного подолання стресових ситуацій [102]. На думку дослідників, потрібно більше уваги приділяти ознайомленню студентів з потенційними професійними проблемами, наприклад, девіантною поведінкою учнів, порушеннями дисципліни на уроках тощо [64]. М. Тейт звертає увагу на необхідність включення до змісту підготовки майбутніх учителів заходів, спрямованих на розвиток наполегливості, формування соціальних умінь, саморегуляції та емпатії [144]. С. Хюсман, Н. Сінгер і С. Катапано стверджують, що педагогічна освіта повинна створювати можливості для розвитку соціокультурної компетентності майбутніх учителів [75].

На думку багатьох дослідників, розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти їх «занурення» у педагогічну реальність шляхом безпосереднього спілкування з учителями, аналізу та розв'язання педагогічних ситуацій, перегляду та розбору відеоматеріалів (відеозаписів уроків, виховних заходів). М. Тейт вважає, що таким чином студенти можуть краще зрозуміти соціальну природу навчання, навчитися аналізувати власні стереотипи і типові способи поведінки в різних ситуаціях [144]. Аналізуючи відеозаписи або проводячи реальні спостереження в класі, майбутні вчителі можуть опанувати різноманітні стратегії копінг-поведінки, розвинути емоційну компетентність, навчитися переосмислювати ситуації, сформувати інші вміння резильєнтної поведінки та відповідні способи мислення [144]. Дж. Хонг звернув увагу на цінність зворотного зв'язку і наставництва з боку вчителів,

які досягли професійного успіху і можуть виступити моделями для наслідування [73].

Ефективним методом розвитку резильєнтності майбутніх учителів, на думку дослідників, є метод кейсів, що передбачає аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій. Кейс-метод може бути корисним для формування у майбутніх вчителів умінь розв'язувати проблеми на основі дослідницького підходу [41]. Крім того, аналізуючи конкретні педагогічні ситуації, студенти можуть знайомитися з прикладами резильєнтної поведінки в освітньому середовищі [56]. Аналіз педагогічних ситуацій можна також використовувати для спонукання майбутніх учителів до обговорення резильєнтних способів поведінки, а також для «вироблення стратегій копінг-поведінки, емоційної компетентності, умінь переосмислення ситуацій та інших форм резильєнтної поведінки і мислення» [58, с. 329].

Розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти досвід особистісно-професійної рефлексії, спрямованої на оцінку студентами своїх особистісних якостей, ресурсів та типових способів поведінки в стресових ситуаціях [41]. Рефлексія може передбачати використання тестів самооцінювання як засобу реалізації планів оздоровлення, що допомагає «забезпечити стабільність, зосередитися на внутрішньому локусі контролю та підтримати молодих учителів на етапі їх професійної адаптації в школі» [47, с. 184]. Такі діагностичні інструменти можуть бути корисними для виявлення майбутніми вчителями потенційних загроз емоційного вигорання, особливостей фізичного та емоційного здоров'я, а також моніторингу власного особистісно-професійного становлення на різних етапах педагогічної кар'єри.

Ще один методичний шлях розвитку резильєнтності майбутніх учителів полягає в їх залученні до різноманітних соціальних мереж підтримки. Створення мереж підтримки під час професійної підготовки майбутніх учителів визнається важливим, оскільки ровесники можуть надавати цінну допомогу один одному на ранніх етапах професійного становлення [41; 144]. К. Бейкер-Доїл стверджує, що програми підготовки майбутніх учителів мають передбачати шляхи створення соціальних мереж підтримки, важливих для зміцнення їх резильєнтності [25]. Інші дослідники зазначають, що майбутніх учителів під час професійної підготовки треба навчити знаходити конкретних людей або соціальні мережі у школі, поза школою чи в Інтернеті, які можуть допомогти в подоланні труднощів на робочому місці [118].

Група австралійських дослідників (К. Менсфілд, С. Белтман, Т. Бродлі, Н. Везербі-Фелл) на основі аналізу представлених у наукових джерелах підходів і рекомендацій розробила комплексну методику формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки – BRiTE (Building resilience in teacher education) [103]. У майбутніх учителів, стверджують вони, потрібно передусім сформувати концептуальне розуміння сутності резильєнтності, її динамічної та багатогранної природи. Важливо, щоб студенти не лише адекватно оцінили свої сильні сторони та обмеження, а й дізналися про середовищні ресурси і стратегії подолання, які можуть сприяти резильєнтності. Вони також повинні усвідомити, що резильєнтність – не вроджена якість, а складний особистісний ресурс, що може розвиватися і по-різному проявлятися залежно від контексту.

Дослідники стверджують, що окрім формування у студентів системи знань і уявлень про резильєнтність, необхідно проводити також корекційно-розвивальну роботу з ними за чотирма тематичними напрямками: міжособистісні стосунки, психологічне благополуччя, мотивація та емоції.

1. *Міжособистісні стосунки* відіграють дуже важливу роль як фактор резильєнтності в освітньому контексті. У зв'язку з цим важливо розвивати соціальну компетентність майбутніх учителів як важливий особистий ресурс формування конструктивних стосунків з колегами, наставниками, керівництвом освітніх закладів, родиною, друзями та соціальними мережами. З цією метою можна використовувати відповідні методи: кейс-метод, аналіз педагогічних ситуацій або відео виступів досвідчених учителів, які діляться власним досвідом. Комунікативні навички та стратегії є важливими для формування підтримуючих стосунків, налагодження ефективної взаємодії з учнями та їхніми родинами. Майбутніх учителів доцільно спонукати приєднуватися до професійних мереж і створювати власні сторінки в соціальних мережах ще під час навчання. Такі ресурси можуть бути корисними для них після початку практичної діяльності.

2. *Психологічне благополуччя*, фізичне, емоційне та психологічне здоров'я як основа резильєнтності передбачають усвідомлення майбутніми вчителями власних емоцій і мотивації. Для забезпечення психологічного благополуччя студентів необхідно навчити їх використовувати спеціальні стратегії, такі як рефлексія, встановлення меж самовіддачі, постановка реалістичних цілей, підтримання балансу між роботою та особистим життям,

управління часом, використання різних способів відновлення розумової, емоційної, фізичної працездатності.

3. *Мотивація* є важливим аспектом резильєнтності майбутніх учителів, оскільки тісно пов'язана з такими особистими ресурсами, як відчуття мети, покликання, самоефективність, ініціативність. Дослідники радять використовувати з метою розвитку мотивації студентів такі ресурси освітнього середовища, як стосунки з іншими людьми, визнання з боку референтних осіб (керівників, колег, батьків, учнів), сприятлива організаційна культура, довіра, надання автономії та можливостей для самореалізації у значущій діяльності. Позитивними результатами, пов'язаними з розвитком мотивації майбутніх учителів, є професійна спрямованість і стабільність професійних намірів, відданість педагогічній професії, задоволення від роботи, почуття автономії та підвищення самоефективності.

4. *Емоційний інтелект* є важливим особистісним ресурсом резильєнтності поряд з оптимізмом, надією, емпатією та сміливістю. Майбутні учителі мають бути емоційно компетентними, обізнаними зі світом емоцій, здатними розпізнавати власні емоції, їхній вплив на себе та інших людей, а також спроможними враховувати емоції інших людей. З метою розвитку емоційного інтелекту студентів дослідники радять навчати їх стратегій генерування позитивних емоцій (переосмислення ситуацій, використання гумору тощо), стратегій зменшення емоційної напруги і врахування інших точок зору в складних ситуаціях, способів свідомого управління емоціями [103, с. 84].

Таким чином, розвиток резильєнтності як особистісного ресурсу професійної стійкості педагогів значною мірою залежить від розуміння сутності і структури цього психологічного феномену. Аналіз психологічних джерел дає підстави виокремити три основні підходи до трактування й аналізу резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. За процесуального підходу резильєнтність розуміється як динамічний процес: способи і стратегії поведінки, які використовуються індивідом для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Результативний підхід полягає в оцінці резильєнтності на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після подолання стресу.

У відповідності з вказаними підходами резильєнтність у контексті підготовки вчителів розглядається як здатність, процес і

результат: здатність використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів; процес, в якому вчитель взаємодіє з професійним контекстом, використовуючи різні стратегії копінг-поведінки; результат, що виявляється у зміцненні професійної спрямованості, зростанні, самовдосконаленні, підвищенні самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягненні психологічного благополуччя. Відповідно, дослідники звертають увагу на розвиток у вчителів резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), ознайомлення з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (мереж соціальної підтримки, референтних осіб) та вироблення адаптивних стратегій копінг-поведінки (вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям) для конструктивного подолання проблем і досягнення позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Розвиток резильєнтності як особистісного ресурсу професійної стійкості вчителів може здійснюватися на основі різних підходів, основними з яких є: когнітивно-поведінковий підхід, що акцентує увагу на зміні негативних моделей мислення і поведінки, які призводять до стресу та виснаження; підхід, що ґрунтується на розвитку сильних сторін особистості; підхід, зорієнтований на використання психологічних технік самоусвідомлення, релаксації та медитації; підхід, що робить акцент на зовнішніх ресурсах резильєнтності – соціальній підтримці та спільнотах взаємодопомоги; підхід, що ґрунтується на використанні технік позитивної психології; підхід, що зосереджується на здоровому способі життя і психологічному благополуччі вчителів; підхід, спрямований на розвиток резильєнтності вчителів у процесі їх професійного розвитку та навчання.

Вдосконаленню особистісно-професійної підготовки українських педагогів, зокрема, розвитку їх резильєнтності та інших особистісних ресурсів професійної стійкості може сприяти ознайомлення з досягненнями зарубіжних дослідників і впровадження їх методичних розробок у цій галузі. Порівняння українських реалій з культурними, соціальними й освітніми контекстами зарубіжних країн може поглибити розуміння універсальних і культурних факторів, від яких залежить професійна стійкість учителів. Вивчення успішних стратегій

формування і підтримки резильєнтності вчителів у зарубіжних країнах уможлиблює адаптацію цих підходів до вітчизняного освітнього контексту з метою подолання викликів і проблем, з якими стикаються українські педагоги.

Література

1. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: Монографія. Вінниця, 2013. 365 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
3. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
4. Галузяк В. М. Резильєнтність як професійно важлива якість учителя. *Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 2-3 листопада 2023 р.). Частина 1. Вінниця: «Твори», 2023. С. 59-70.
5. Галузяк В., Бойко В. Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 74. С. 78-88.
6. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 75. С. 103-113.
7. Давидюк М., Мотрук В. Методичні аспекти застосування інтерактивних освітніх технологій в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3 (9). С. 365-377.
8. Каплінський В.В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування. Вінниця : Ніланд ЛТД, 2017. 154 с.
9. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 100-106.
10. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукра-*

їнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.

11. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.

12. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.

13. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О.В.Акімова, В.М. Галузяк [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2014. 416 с.

14. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.

15. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.

16. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М.[та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.

17. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. №1-2. С.68-70.

18. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

19. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.

20. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

21. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

22. ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) (2012). *General capabilities in the Australian Curriculum*. URL: <http://www.acara.edu.au>

23. Antonovsky A. (1984).The sense of coherence as a determinant in health. *Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention*. J. D. Matarazzo (Ed.) N.Y.: John Wiley. P. 114-129

24. Antonovsky A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.

25. Baker M. K., Kennedy D. J., Bohle P. L., Campbell D., Wiltshire J. H., Singh M. A. F. (2011). Core selfevaluation as a predictor of strength training adoption in older adults. *Maturitas*. Vol. 65(1). P. 88-93.

26. Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
27. Bakker A. B., Xanthopoulou D., Demerouti E., Schaufeli W. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*. Vol. 14(2). P.121-141.
28. Baltes P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. Vol. 25(5). P. 611-626.
29. Bandura A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. *La valutazione dell'autoefficacia [The assessment of self-efficacy]*. G.V. Caprara (ed.). Trento: Edizioni Erickson. P. 15-37.
30. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. Vol. 84. P. 191-215.
31. Baumeister R. F. (2003). Ego depletion and self-regulation failure: A resource model of self-control. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. Vol. 27(2). P. 281-284.
32. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. (2007). Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. *Social psychology: Handbook of basic principles. 2nd ed.* A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (eds.). New York, N.Y.: Guilford Press. P. 516-539.
33. Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*. Vol. 103(1). P. 5-33.
34. Baumeister R. F., Vohs K. D. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York, N.Y.: Guilford Press, 2004.
35. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6,185–207. URL: [http:// dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001).
36. Best R. G., Stapleton L. M., Downey R. G. (2005). Core self-evaluations and job burnout: The test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 10(4). P. 441-451.
37. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604932>.
38. Bonanno G. A. (2005). Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*. Vol. 60(3). P. 265-267.
39. Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>.

40. Carver C. S., Gaines J. G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 11. P. 449-462.
41. Carver C. S., Scheier M. F. (2002). Optimism. *Handbook of Positive Psychology* C. R. Snyder, S. J. Lopez (eds.). Oxford: Oxford University Press. P. 221-244.
42. Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
43. Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397–408.
44. Coopersmith S. (1968). Antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
45. Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>.
46. Csikszentmihalyi M. (2003). Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. New York: Penguin.
47. Culbertson S., Fullagar C. J., Mills M. J. (2010). Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 15(4). P. 421-433.
48. Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: a promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178–191. URL: <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>.
49. Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>.
50. Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638–654. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937959>.
51. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
52. Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690902876552>.
53. Diener E., Fujita F. (1995). Resources, personal striving, and subjective wellbeing: A nomothetic and ideographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 68. P. 926-935.

54. Dolati, S., Emamipour, S., & Kushki, S. (2014). The relationship between problem solving and resilience with job satisfaction in female teachers. *Applied Psychology*, 2(9), 36–46. URL: <http://www.Jourpsyc.com>.
55. Doney, P. A. (2012). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 645–664. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>.
56. Dormann C., Fay D., Zapf D., Frese M. (2006). A state-trait analysis of job satisfaction: On the effect of core self-evaluations. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 55(1). P. 27-51.
57. Ebersohn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': a honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 27(1), 29–42. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518>.
58. Ebersohn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568–594. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>.
59. Ee, J., & Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321–331.
60. Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer Science+Business Media.
61. Frenkel-Brunswick E. (1948). Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *American Psychologist*. Vol. 3. P. 268.
62. Furnham A., Ribchester T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*. Vol. 14. P. 179-199.
63. Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>.
64. Gardner, S. (2011). Stress among prospective teachers: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 18–28. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.2>.
65. Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>.
66. Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7–24.

67. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502–529. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>.
68. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
69. Hall B. J., Hobfoll S. E., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Shapira O., Johnson R. J., Galea S. (2008). The psychological impact of impending forced settler disengagement in Gaza: Trauma and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. Vol. 21. P. 22-29.
70. Hobfoll S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 84. P. 116-122.
71. Hobfoll S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. Vol. 44. P. 513-524.
72. Hobfoll S. E., Shirom A. (1993). Stress and burnout in work organizations. *Handbook of Organization Behavior*. R. T. Golembiewski (Ed.). New York, N.Y.: Dekker. P. 41-61.
73. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., et al. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*. Vol. 70. P. 283-315.
74. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
75. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
76. Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(4), 483–499. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.533490>.
77. Ironson G., Wynings C. Schneiderman N., Baum A., Rodriguez M., Greenwood D., et al. (1997). Post-traumatic stress symptoms, intrusive thoughts, loss, and immune function after Hurricane Andrew. *Psychosomatic Medicine*. Vol. 59. P. 128-141.
78. Janoff-Bulman R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. *Social Cognition*. Vol. 7. P. 113-136.
79. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating

- Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37–48.
80. Jerusalem M., Schwarzer R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. R. Schwarzer (Ed.). New York, N.Y.: Hemisphere. P. 195–213.
 81. Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. URL: [http:// dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937957](http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937957).
 82. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>.
 83. Judge T. A., Bono J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 86(1). P. 80–92.
 84. Judge T. A., Erez A., Bono J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*. Vol. 11(2–3). P. 167–187.
 85. Judge T. A., Hurst C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 92(5). P. 1212–1227.
 86. Kalimo R., Pahkin K., Mutanen P. (2002). Work and personal resources as long-term predictors of well-being. *Stress and Health*. Vol. 18. P. 227–234.
 87. Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 46–65. URL: [http:// dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.3](http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.3).
 88. Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43–58. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661311>.
 89. Kuhl J. (2001). Motivation und Persönlichkeit: interaktion psychischer systeme. Göttingen: Hogrefe. 1221 s.
 90. Kuhnle J., Sonnentag S., Bledow R. (2012). Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 85(1). P. 181–198.
 91. Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc.

92. Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>.
93. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>.
94. Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289–303. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>.
95. Luthans F., Norman S. M., Avolio B. J., Avey J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 29. P. 2319-2238.
96. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
97. Luthar S. S., Cicchetti D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. Vol. 12. P. 857-885.
98. Mackenzie, S. (2012). 'I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151–161. URL: [http:// dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01221.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01221.x).
99. Maddi S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. Vol. 44. P. 279-298.
100. Maddi S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*. Vol. 1. P. 160-168.
101. Maddi S. R., Kahn S., Maddi K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Journal of Consulting Psychology*. Vol. 50. P. 78-86.
102. Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19–27.
103. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). «I'm coming back again!»: The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567.
104. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
105. Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). «Don't sweat the small stuff»: Understanding teacher resilience at the chalkface.

- Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>.
106. Masten A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. Vol. 56. P. 227–239.
107. Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
108. McDougall L., Drummond P. D. (2010). Personal Resources Moderate the Relationship Between Work Stress and Psychological Strain of Submariners. *Military Psychology*. Vol. 22. P. 385–398.
109. McLain D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*. 53. P. 183–189.
110. Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770–778. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>.
111. Merenluoto K., Lehtinen E. (2004). Number concept and conceptual change: Towards a systemic model of the processes of change. *Learning and Instruction*. Vol. 14(5). P. 519–534.
112. Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3–4), 92–104. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>.
113. Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902780972>.
114. Nelson D. L., Simmons B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. *Handbook of Occupational Health Psychology*. J. C. Quick, L. E. Tetrick (Eds.). Washington, D. C.: APA. P.97–119.
115. Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Bingley, UK: Emerald.
116. Norton R.W. (1975). Measure of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 39 (6). P. 607–619.
117. O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265–284. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980600986314>.
118. Oxford Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/resource_1

119. Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–106. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>.
120. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
121. Pearlin L. I., Schooler C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*. Vol. 19. P. 2-21.
122. Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>.
123. Peterson C., Seligman M. (2004). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press.
124. Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>.
125. Prosser, B. (2008). The role of the personal domain in middle years teachers' work. *Australian Journal of Middle Schooling*, 8(2), 11–16.
126. Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press.
127. Richardson G. E. (2002). The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 58. P. 307-321.
128. Rotter J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 43. P. 56-67.
129. Rutter M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 57(3). P. 316-331.
130. Ryan R. M., Frederick C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*. Vol. 65(3). P. 529-565.
131. Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2014). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. URL: <http://dx.doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>.
132. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701582264>.

133. Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622–637. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>.
134. Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40. URL: <http://dx.doi.org/10.3200/PESL.50.1.35-40>.
135. School workload crisis exposed in leaked DfE report. URL: <https://schoolsweek.co.uk/school-workload-crisis-exposed-in-leaked-dfe-report/>
136. Schroder K. E. E. (1997). Self-Regulation Competence in Coping with Chronic Disease. Berlin: Waxman.
137. Schroder K. E. E., Schwarzer R. (2001). Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? *Psychology and Health*. Vol. 16. P.139-159.
138. Schwarzer R., Hallum S. (2008). Perceived teacher's self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 57. P. 152-171.
139. Seligman M. E. P., Kaslow N. J., Alloy L. B., Peterson C., Tanenbaum R. L., Abramson L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 93. P. 235-238.
140. Seligman M. E. P. (1998). Learned Optimism. New York: Pocket books, 319 p.
141. Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>.
142. Snyder C. R., Harris C., Anderson J. R., Holleran S. A., Irving L. M., Sigmon S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60. P. 570-585.
143. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52–68. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>.
144. Sullivan, A., & Johnson, B. (2012). Questionable practices relying on individual teacher resilience in remote schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(3), 101–116.
145. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–76.
146. Thieman, E. B., Henry, A. L., & Kitchel, T. (2012). Resilient agricultural educators: taking stress to the next level. *Journal of*

- Agricultural Education*, 53(1), 81–94. URL: <http://dx.doi.org/10.5032/jae.2012.01081>.
147. Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
148. Vohs K., Baumeister R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, Application*. 3rd Ed. New York, N.Y.: The Guilford Press.
149. Wells J. D., Hobfoll S. E., Lavin J. (1999). When it rains, it pours: The greater impact of resource loss compared to gain on psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 25. P. 1172-1182.
150. Wosnitza, M., Morgan, M., Nevralova, K., Cefai, C., Henkel, M., Peixoto, F., et al. (2013). *Keeping Cool Europe – Enhancing Teacher Resilience in Europe. Application Lifelong Learning Programme*. Submission number 539590-LLP-1-2013-1-DE- COMENIUS-CMP.
151. Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: the importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913–931. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0042085911400341>.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА» В УМОВАХ ЗМІШАНОГО, ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Давидюк Марина Олександрівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
<https://orcid.org/0000-0002-2055-601X>
marina_davydyuk@ukr.net*

Саламанська декларація 1994 року закликала уряди всіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та приймати до загальноосвітніх шкіл усіх дітей, якщо не має виняткових випадків, які унеможливають це [17]. Цей заклик призвів до появи моделі «школи для всіх» в якості пріоритетного завдання: створення освітньої системи, яка адаптується до потреб дитини з особливостями психофізичного розвитку. В усіх цивілізованих країнах світу з 1970-х років здійснюється розробка й впровадження пакетів нормативних актів, які сприяють розширенню освітніх можливостей дітей з особливими потребами. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Як показують результати опитувань, проведених останніми роками серед вчителів закладів загальної середньої освіти, «...не всі педагоги мають розуміння цілей і завдань освітньої інклюзії, не знають особливостей психофізіологічного розвитку дітей з різними нозологіями, не володіють методиками роботи з особливими учнями» [24, с. 442]. Тому проблема підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти сьогодні виявляється виразною на часі.

Сьогодні у системі професійної підготовки майбутнього вчителя потрібно створити умови не лише для того, щоб здобувачі вищої педагогічної освіти оволоділи педагогічними знаннями, але й сприяти розвиткові творчої активності особистості, спроможної генерувати нові ідеї, розвивати гуманістичні цінності, в основі яких потреба діалогу з дитиною, розуміння її інтересів і прагнень. Робота в умовах інклюзивної освіти значно розширює спектр функцій учителя. Тобто, крім основних (дидактичної, виховної й розвивальної), додаються діагностична (діагностика можливостей та

потреб дитини), корекційна (добір і проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації), інклюзивна (здійснення адаптації і модифікації навчальної програми відповідно до потенційних можливостей дитини з психофізичним порушенням; здатність до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; вміння викладати предмети дітям з особливими освітніми потребами за різними нозологіями) та рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналізу ефективності освітнього процесу й пошуку способів його коригування). Для виконання цих функцій учитель має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі здоровими учнями, так і з учнями, які мають особливості розвитку. Тобто педагоги повинні отримати «...не лише загальну професійну, але й специфічну підготовку з інклюзивної та корекційної педагогіки та психології» [7]. Вітчизняні дослідники Н. Ашиток [2], А. Колупаєва [9], З. Удич [20] та ін. розробляють проблему системної підготовки фахівців освітянської галузі до роботи з дітьми, які мають особливі потреби; С. Чупахіна [23] та З. Ленів [10] акцентують потребу формування відповідних компетенцій педагога для роботи в умовах інклюзії та наявність спеціального, методично обґрунтованого програмного забезпечення, яке б сприяло підтримці учнів з особливими потребами у загальноосвітньому просторі; С. Альохіна [1], І. Демченко [6] та ін. вказують на необхідність формування готовності вчителя до роботи в інклюзивному середовищі з використанням широкого спектру освітніх технологій – інтерактивних, цифрових, проєктних. Сучасний стан діяльності закладів загальної середньої освіти передбачає зміну традиційних ролей педагога з транслятора знань і вихователя на коуча, наставника, тьютора, фасилітатора, – і це потребує як теоретичного осмислення змісту практичної підготовки майбутнього вчителя, так і вибору ефективних форм і методів професійної освіти [27]. В аспекті впровадження інклюзивного навчання нові ролі вчителя розширюють спектр його професійних компетентностей, що можуть бути сформовані на етапі підготовки в ЗВО за умов реального практичного ознайомлення студентів із проблемами освітньої інклюзії. Таким чином у системі підготовки педагогічних кадрів має з'явитися спеціальна складова, що передбачає трансформацію змісту навчальних планів і програм психолого-педагогічних дисциплін,

зміни в меті й завданнях професійної діяльності шкільного вчителя, який може одночасно працювати з різними категоріями школярів, враховуючи особливості їхнього розвитку, соціалізації та багатогранність їхніх індивідуальних можливостей, потреб, інтересів.

Провідним завданням створення системи підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивних класах стає формування інклюзивної компетентності педагога та його готовності до інклюзивної діяльності. Інклюзивна компетентність у більшості вітчизняних досліджень потрактовується як належний рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [21, с.200-201]. Водночас у якості критеріїв готовності до інклюзивної діяльності науковці виокремлюють: «усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність; готовність до подолання невдач; упевненість у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати; знання фахових і методичних матеріалів; здатність до професійної рефлексії; наявність реактивного мислення для розв'язання нестандартних ситуацій; схильність до творчості; наявність особистісно значущих якостей, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; бажання допомогти розкрити потенціал учнів» [21, с.201]. З огляду на сказане процес професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації освітнього процесу в умовах інклюзії має містити такі компоненти: психологічний (розвиток емпатії, формування комплексу психологічних якостей – толерантності, гуманності, милосердя, емоційно-вольової саморегуляції – які допомагають відчувати емоційні стани і потреби особливої дитини); методологічний (формування у студентів умінь і навиків проведення навчальних і виховних занять в інклюзивному класі, навиків різнорівневого оцінювання навчальних досягнень різних категорій учнів та індивідуального прогресу кожної дитини); когнітивний (здобуття і розвиток теоретичних фахових знань щодо психології та поведінки дітей з різними типами порушень розвитку); практично-реабілітаційний (набуття вмінь доцільно та ефективно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми); поведінковий (формування соціальної установки на підтримку і

розвиток особливої дитини, вироблення алгоритмів вибору стратегії поведінки в інклюзивному освітньому середовищі залежно від ситуації, розвиток комунікативних здібностей, розвиток мотивації до роботи в умовах освітньої інклюзії); методичний (формування і поглиблення знань щодо сучасних та ефективних методик і технологій інклюзивного навчання дітей з різними нозологіями) [9; 10]. У системі професійної підготовки майбутнього вчителя варто створювати умови не лише для опанування спеціальних психолого-педагогічних знань, а й сприяти розвитку творчої активності студентів, здатності генерувати нові ідеї, реалізовувати гуманістичний підхід до навчання, в основі якого – ідеї педагогіки партнерства, діалогу, розуміння внутрішнього світу особливої дитини. В умовах реалізації дистанційного навчання і обмеженнях воєнного стану постає проблема пошуку ефективних шляхів реалізації практико-орієнтованих методів підготовки вчителів.

Сучасна система освіти перебуває в постійній трансформації, зумовленій як потребами цифрового суспільства, так і цивілізаційними викликами, непередбачуваністю сьогодення і соціальними та екзистенційними ризиками. Практика масового переходу до дистанційного та онлайн-навчання, що поширилася у зв'язку з пандемією COVID – 19 та війною в Україні, відкрила нові можливості використання цифрових технологій та віртуальних середовищ у навчанні.

Усе це актуалізує проблему визначення ефективності різних способів і шляхів застосовування онлайн-навчання, виокремлення факторів, які впливають на розвиток навчальної мотивації здобувачів освіти в дистанційному форматі, вибір методів і прийомів опанування теоретичного матеріалу та формування практичних умінь, оцінювання реального освітнього прогресу кожного студента.

В умовах застосування дистанційних та онлайн-технологій навчання потребує переосмислення і пошуку нових підходів реалізації процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: адже відсутність живого контакту і безпосередньої взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти збіднює ресурси для засвоєння практичних умінь і навиків, необхідних для ефективної роботи вчителя в інклюзивному закладі освіти. Зникає можливість формування досвіду тактильного та зорового контакту з особливою дитиною через ситуації імітаційного моделювання та квазіпрофесійної діяльності, що створюються під час аудиторних занять. Технічні проблеми з інтернет-зв'язком, які інколи виникають в ході відеоконференцій, провокують неточне і фрагментарне розуміння майбутніми педагогами сутності та

доцільності конкретних корекційних та реабілітаційних підходів до навчання та розвитку дітей з особливими потребами. Також онлайн-навчання знижує ефективність емоційного впливу викладача на здобувачів освіти і викликання в них відповідних переживань, необхідних для адекватної взаємодії з особливою дитиною та її батьками.

Тому нижче спробуємо проаналізувати рекомендації науковців, освітян-практиків, психологів щодо реалізації потенціалу цифрових технологій для освіти, а також фактори ефективності цих технологій для формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

За минулі декілька років дослідниками виявлено, що на ефективність онлайн та дистанційних форматів навчання мають суттєвий вплив дизайн та логіка курсу, інтерактивність, можливість контактів з викладачем, емоційна та інтелектуальна «залученість» здобувача освіти в навчальне заняття [26; 28]. При цьому ступінь інтерактивності онлайн-занять виявляється одним з основних критеріїв їхньої продуктивності. Так, зарубіжні дослідники підкреслюють, що і в онлайн, і традиційному форматах отримання освітніх послуг найважливіше значення має зворотній зв'язок з викладачем, адже останній відіграє одну з ключових ролей у навчанні в різних середовищах [29].

Інтерес науковців сьогодні викликає впровадження різноманітних технологій для розширення онлайн-комунікації, посилення навчальної мотивації, шляхи реалізації індивідуального підходу в навчанні, можливості застосування інноваційних технологій [5; 8; 18; 25].

Одним з критеріїв ефективності перебігу онлайн-занять та дистанційних форм навчальної роботи стає «залученість» здобувачів освіти в заняття, що передбачає «когнітивне та емоційне залучення». В плані психічних реакцій та емоційних станів це виглядає як: посилення уваги, глибока концентрація на предметі розмови/діяльності, індивідуальний інтерес, витрачання певних зусиль протягом тривалого часу на виконання завдання, переживання позитивних емоцій під час занять, загальна задоволеність своєю діяльністю та спілкуванням з викладачем та іншими студентами, прагнення до творчого розв'язання поставлених завдань [25].

Найбільша проблема в онлайн-навчанні – втримати увагу студентів під час заняття певний час на одному питанні чи проблемі: молоді люди, звиклі до віртуальної реальності, не можуть одразу переключитися на живе спілкування.

Системи дистанційного навчання та програмні продукти для організації онлайн-навчання надають рівні можливості усім здобува-

чам освіти в будь-якій точці земної кулі реалізувати своє право на освіту і отримання інформації. Такі системи можуть найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби учнів та студентів і задовольняти вимоги індивідуального підходу до кожного здобувача освіти.

Термін «дистанційне навчання» означає такий спосіб організації освітнього процесу, за якого кожен викладач розробляє навчальну програму, що ґрунтується на самостійній діяльності студента. Таке середовище навчання характеризується не лише просторовою віддаленістю здобувачів освіти від викладача, але й можливістю діалогу засобами телекомунікації.

«Онлайн-навчання – це часто вимушена форма, яка значною мірою наслідує прийоми очного навчання. Переваги онлайн навчання – легкість демонстрації презентацій та відео, проведення онлайн-тестування тощо, але має і вади. Як суто технічні – проблеми зі зв'язком, так і принципові – брак контакту вчителя з учнями – і візуального, і емоційного», – переконана В. Мержиєвська. – «Дистанційне навчання – це принципово інший підхід до взаємодії, інша структура навчання. При дистанційному навчанні вчитель може взагалі не зустрічатись з учнями в онлайн-трансляціях, а лише за потреби супроводжувати в чаті. Дистанційне навчання має широкий спектр технічних можливостей – аудіо-подкасти, відеоролики, різноманітні тренажери і онлайн-тести. Але головною особливістю є ретельне відстеження успішності учня, вибудовування його індивідуальної траєкторії. Якщо онлайн-освіта намагається наслідувати очне навчання, то дистанційне навчання має модель комп'ютерної гри, нові рівні якої можна відкрити тільки, коли пройдені попередні» [8].

Найбільш популярним прикладом дистанційного навчання є Khan Academy. Навчальний контент Академії пропонує невеликі ролики з теорією (педагогові достатньо записати їх один раз і не повторювати кожній новій групі студентів), багаторівнева система практичних вправ, відстеження прогресу в кожній темі, зворотний зв'язок і система мотивації.

На основі аналізу науково-методичних джерел, власного досвіду викладання дисциплін «Інклюзивна освіта» та «Корекційна педагогіка», кращих практик професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії, представлених на сайтах українських педагогічних ЗВО, вимог до організації освітнього процесу в умовах онлайн, дистанційного та змішаного навчання нами було виокремлено такі методичні шляхи роботи з майбутніми вчителями.

Співпраця з інклюзивним закладами освіти, моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності під час практичних та лабораторних знань у закладі освіти та перегляд відеофрагментів з прикладами інклюзивних освітніх практик в умовах дистанційного та онлайн навчання; виконання індивідуальних та групових творчих проєктів, зокрема з використанням онлайн-сервісів та різноманітних цифрових платформ. До ефективних методів і прийомів формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів і готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в онлайн-навчанні можемо віднести: метод кейс-стаді, метод занурення в професійне середовище, прийом практичної проблематизації теоретичного матеріалу, використання сторітеллінгу, проєктну діяльність.

Форми співпраці з інклюзивними закладами освіти, а також із установами, що працюють із дітьми, які мають особливі освітні потреби, можуть бути різними. В умовах дистанційного та онлайн навчання це: віртуальні екскурсії, онлайн майстер-класи фахівців (логопедів, дефектологів, реабілітологів, ерготерапевтів), що можуть проводитися як в умовах безпосередньої живої взаємодії, так і в онлайн-форматах відеоконференцій.

У такий спосіб відбувається віртуальне занурення майбутніх педагогів у професійне середовище, що включає такі етапи: спочатку відбувається проблематизація певного аспекту освітньої інклюзивної діяльності педагога (асистента вчителя), потім – попередня теоретична й практична підготовка (переважно самостійна), потому – реалізація, завершає цей процес етап рефлексії нового досвіду. «На етапі проблематизації студенти отримують практичне завдання у форматі міні-проєкту (наприклад, розробити сценарій батьківських зборів з проблеми інклюзивного навчання, провести фрагмент цих зборів у групі/ або розробити сценарій святкового заходу (колективної творчої справи) для молодших школярів з типовим і нетиповим розвитком). Проєкти готуються в парах або мікрогрупах – 3-4 студенти. З метою аналізу тих утруднень, які виникають під час підготовки проєкту, на практичних заняттях проводяться колективні обговорення» [4, с. 50]. Ознайомлення з інклюзивними освітніми практиками допомагає майбутнім педагогам не просто зануритися в зміст інклюзивної діяльності, що включає корекційний та реабілітаційний аспекти, але й обмінятися важливою інформацією, практичним досвідом з однокурсниками і фахівцями, осмислити досвід взаємодії з дітьми, які мають особливі потреби.

Опишемо приклад ознайомлення здобувачів вищої педагогічної освіти зі способами подолання проблемної поведінки учнів з аутизмом під час навчальних занять в інклюзивному класі. Під час

проведення практичного заняття на тему «Особливості навчання учнів з аутизмом» в онлайн-режимі учасникам було запропоновано переглянути відеозапис фрагменту уроку в інклюзивному класі, на якому учень з розладом аутистичного спектра (10 років) виявив один з видів проблемної поведінки під час заняття – відмову виконувати вказівки вчителя. Під час перегляду студенти бачать таку ситуацію:

Петрик, учень 4 класу, лежить на підлозі і кричить, бо не хоче вставати і працювати за партою. Не реагує на заохочення – смачні сухофрукти. Асистент учителя сідає поряд з Петриком на підлогу, намагається погратися з ним: ритмічно стукає пальцями по підлозі, каже до хлопчика: «Тепер ти вистукуй такт». Поступово Петрик включається в гру і припиняє кричати. Асистент встає і починає стукати пальцями по парті, запрошуючи хлопчика зробити те саме. Через пару хвилин школяр піднімається, сідає за парту, починає вистукувати пальцями ритм. Асистент кладе перед Петриком візуальну підказку – «Пишемо в зошиті». Петрик не реагує, стукає пальцями, але вже не кричить і не падає на підлогу.

Що відбулось?

Асистент учителя переключив увагу хлопчика на ігрову діяльність, таким чином змінивши рівень вимог до дитини. Після того дитини припинила крик, сіла за парту, та виконувати навчальну роботу не стала. Це був перший крок подолання проблемної поведінки, який стосувався зниження рівня вимог до дитини. Візуальна підказка не спрацювала. Питання до студентів: «Якими мають бути подальші дії асистента учителя»?

Після обговорення, коли студенти висували різні версії, підводимо підсумок, виходячи на узагальнений алгоритм подолання проблемної поведінки дитини з аутизмом.

Щоразу, коли Петрик кричатиме чи лягатиме на підлогу припиняємо проблемну поведінку, пропонуючи вистукати пальцями ритмічний такт, спочатку – по підлозі, потім – по парті. Таким чином ми закріпимо певну поведінкову інерцію. Поступово підключаємо візуальну підказку, що стосується навчальної діяльності. Заохочуємо дитину (призи за бажану поведінку – жетони, смаколики).

Алгоритм подолання проблемної поведінки учня з розладом аутистичного спектра (рис. 1) розроблявся спільно зі здобувачами освіти і унаочнювався під час заняття за допомогою віртуальної дошки MIRO:

Причини ситуації, що провокує проблемну поведінку

1. Дитина не хоче виконувати вимоги педагога/дорослого/навчальної діяльності.

2. Дитина хоче отримати якийсь предмет (іграшку, їжу).

3. Дитина хоче привернути увагу іншої людини.

4. Дитина хоче задовольнити свої сенсорні потреби.

Як долати проблемну поведінку дитини з аутизмом?

- Використовуйте зображення і жести, щоб перенаправити поведінку аутичної дитини.

- Блокуйте агресію без безпосередньої взаємодії з дитиною: встаньте на її шляху, покладіть перед нею якийсь м'який предмет, що може стати мішенню агресії.

- Зосередьте увагу на тому учневі, який став жертвою агресії, але не тій дитині, яка поводитись агресивно.

- Намагайтесь зберігати нейтральний вираз обличчя, не кричіть і не реагуйте агресивно на дитину, яка порушує поведінку.

- Не торкайтесь дитини, якщо в цьому немає необхідності, уникайте обговорювати поведінку дитини з колегами в присутності самої дитини.

- Постійно навчайте дитину соціально прийнятним способом привернення уваги.

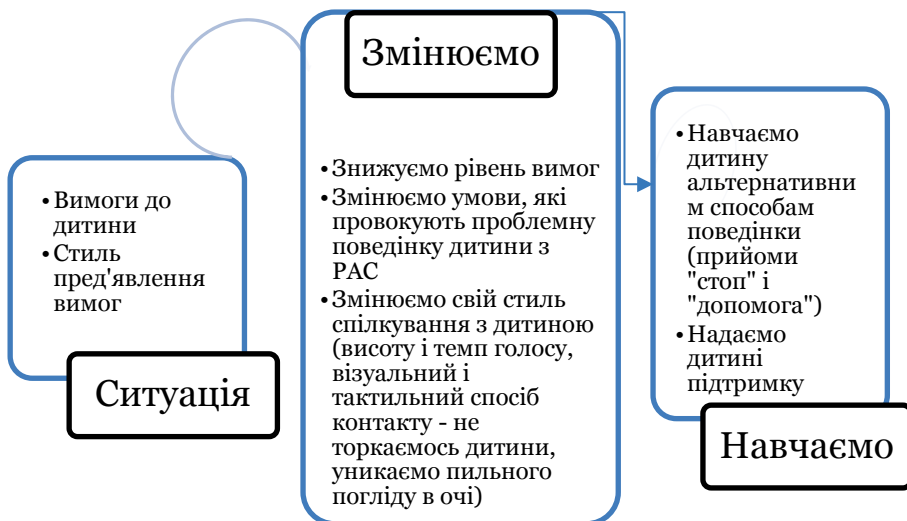


Рис. 1. Алгоритм подолання проблемної поведінки учня з розладом аутистичного спектра під час навчальних занять в інклюзивному класі

Джерело: розроблено авторкою

Під час вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта» ефективними виявляються і прийоми сторітеллінгу – складання і переповідання історій з повчальним (виховним, мотиваційним) змістом. «В основу сторітеллінгу (буквально перекладається як «розказування історій») покладено загальновідомий психологічний фактор: історії порівняно з якоюсь іншою формою передачі інформації більш виразні, захопливі й цікаві, вільно асоціюються з особистісним досвідом, легше запам'ятовуються» [4, с.52]. Історії про особливих дітей і їхнє навчання справляють потужний вплив на формування переконань і поведінки майбутнього педагога: емоційний, виховний, мотиваційний. Ще один варіант застосування сторітеллінгу – навчити майбутніх педагогів самим конструювати повчальні історії для колективу дітей інклюзивного класу (групи), і це може бути як колективне складання історії, так і індивідуальне. «Обов'язкові умови, сюжетні закономірності, які надають історії повчальних і мотиваційних сенсів, такі: головний герой історії має йти через складні випробування до перемоги, шукати в собі внутрішні резерви для прориву, не будучи водночас ідеальним, – адже по ходу розгортання сюжету він має змінитися, внутрішньо вирости» [4, с. 51].

В умовах дистанційного та онлайн-навчання ми пропонували майбутнім педагогам скласти не просто історію про особливу дитину, а розробити відеоряд для неї або створити невеликий анімаційний ролик. Сюжетами підготовлених історій були типові ситуації, що супроводжують особливу дитину в процесі залучення її до інклюзивного навчання або позанавчальної діяльності. Робота над такими відео та анімаційними історіями виконувалась студентами у мікрогрупах, спрямовувалась на формування досвіду розуміння типових проблем дітей з особливими освітніми потребами, розвивала емпатію та комунікативні навички студентів.

Застосування методу кейс-стаді під час вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта» передбачає аналіз реальних ситуацій з проблем освітньої інклюзії, що спонтанно і перманентно виникають у практиці роботи закладу освіти, а також розв'язання різного роду ситуативних завдань, які допомагають зрозуміти фізичні, психологічні, соціальні утруднення, що їх переживає час від часу дитина з особливими потребами. Опишемо декілька ситуативних завдань, які продемонстрували потужний виховний вплив на майбутніх педагогів. «Розмита картинка». Студентам пропонується уявити, що вони в ролі класного керівника повели свій клас на екскурсію. У класі є дитина зі складним порушенням зору і керівнику варто приділити їй трохи більше уваги, ніж іншим учням.

Пропонуємо майбутнім педагогам скласти опис місцевості за фотографією, а також описати зображені на ній пам'ятники архітектури (скульптуру, споруду, природний об'єкт). На екрані комп'ютера демонструється звичайне фото місцевості – пейзаж, зображення міської вулиці, парку, споруди – в нормальній чіткості зображення (хороша різкість, контрастність, відсутність фотофільтрів). Студенти складають розгорнутий опис побаченого. Потім демонструється зображення, у якому за допомогою програми Photoshop розмивається картинка – шляхом зменшення різкості, кількості пікселів, накладання різноманітних фільтрів, затемнення. І так декілька разів з усе гіршим і нечітким зображенням. Звісно, студенти відчують утруднення в описі нечіткого зображення. Таким чином створюється проблемна ситуація, яка занурює майбутніх учителів у світосприйняття дитини з порушенням зору і ставить їм професійний виклик – опиши те, що я не можу побачити чітко і виразно таким чином, щоб я побачив це подумки з усіма подробицями, доступними іншим каналам мого сприйняття.

«Німе кіно». Студентам пропонується переглянути фрагменти художніх відеофільмів, у яких відключено звук. Шляхом спостережень за мімікою, жестами, поведінкою героїв, зміною планів зйомки студенти намагаються відтворити зміст діалогів персонажів і відгадати особливості сюжету фільму. Відчуття такого роду утруднень допомагає студентам відчувати обмеження, що їх мають діти з порушенням слуху, і дібрати прийоми освітньої взаємодії з такою категорією учнів. «Неслухняні літери». Пропонуємо студентам переглянути відео, де продемонстровано динамічне зображення тексту таким, як його сприймають люди з дислексією. Потім даємо завдання адаптувати текст, складний для сприйняття учнем із дислексією. Це може бути усне пояснення і прояснення змісту, візуалізація за допомогою картинок чи піктограм або створення навчального відео тощо. Загалом усі пропоновані методи і прийоми практичної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивних класах засновуються на принципах зв'язку теорії з практикою, міждисциплінарного підходу, свідомості і активності здобувачів освіти в навчальному процесі, особистісно-професійного саморозвитку. Практико-орієнтовані форми і методи роботи дозволяють моделювати ситуації квазіпрофесійної діяльності майбутнього педагога інклюзивного закладу освіти, мотивують студентів до самоосвіти і самовдосконалення в професії.

Вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта» в умовах дистанційного та онлайн-навчання надає колосальні можливості для розвитку умінь і навиків інтелектуальної діяльності майбутніх

педагогів. По-перше, сам зміст навчальної дисципліни передбачає розширення знань про різні категорії дітей та підлітків, які стають суб'єктами освітнього процесу, мета і завдання навчальної дисципліни спрямовані на формування таких загальних і фахових компетентностей, як «здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел», «здатність організовувати освітній процес, використовуючи оптимальні педагогічні форми, методи, засоби, технології та методики» тощо. Формами роботи, спрямованими на розвиток відповідних компетентностей, навиків раціональної організації наукового пошуку та осмислення його результатів, стають онлайн-вправи, що вимагають узагальнення відомостей про факти, явища, закономірності, принципи інклюзивного освітнього процесу. Викладач у цьому випадку не просто знайомить студентів з системою знань про інклюзію, її суб'єктів, про особливості диференційованого викладання й оцінювання, описує процедури корекції та реабілітації, рекомендовані різним категоріям особливих діток, а добирає різні дидактичні прийоми стимулювання й розвитку мислення – аналітичного, логічного, критичного, власне професійно-педагогічного.

Загальні рекомендації до проведення занять і добору завдань для студентів під час онлайн-навчання можуть бути такими:

- ставити студентам питання, що потребують осмислення показаних викладачем дій, аби запобігти механічному заучуванню теоретичного матеріалу;
- допомагати студентам правильно пояснювати порядок і техніку виконання дій, постійно запитувати, чому потрібно діяти саме так, а не інакше – це навчить студентів встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між фактами, подіями, явищами, пов'язаними з інклюзивним освітнім процесом, установлювати залежність позитивних зрушень в розвитку особливої дитини від конкретних педагогічних дій і впливів.

Важливо впродовж вивчення курсу поступово ускладнювати завдання, періодично створювати проблемні ситуації, що вимагають від студентів самостійного осмислення й ухвалення рішень. Розширення репертуару форм і методів самостійної роботи студента в дистанційних форматах навчання можливе за рахунок залучення до групової й індивідуальної квазіпрофесійної діяльності (коли під час онлайн-занять моделюються або демонструються на відео ситуації конкретної педагогічної взаємодії з особливими дітками та їхніми батьками, або ж колегами з команди супроводу особливої дитини в інклюзивному закладі освіти).

Доцільним виявляється поступовий перехід від задач репродуктивного змісту до виконання творчих завдань, що вимагають використання знань і дій міжпредметного характеру, перехід від контролю та оцінювання викладачем роботи студента до самоконтролю й самооцінювання. Проілюструємо сказане конкретними прикладами. Після вивчення першого модулю дисципліни пропонуємо студентам виконати вправи, спрямовані на розвиток фахових компетентностей, навиків педагогічного прогнозування й здатності встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між різними етапами освітнього процесу.

1. Розробіть фізкультхвилинку (на 2-4 хв) для інклюзивного класу, в якому навчаються: дві дитини з порушенням зору, одна дитина з порушенням слуху, дві дитини з порушеннями усного мовлення. Музику і вправи добираєте на свій розсуд, але з урахуванням провідного аналізатора в різних дітей і індивідуальних потреб кожної дитини.

2. За допомогою ляльок (звичайних іграшок, саморобних пальчикових ляльок чи ляльок-рукавичок) змоделуйте і обіграйте дві ситуації для підготовки дитини і класу (групи) до впровадження інклюзивного навчання: а) Складіть казку/розкажіть історію та придумайте декілька вправ для дитини, яка має особливі потреби і готується відвідувати садок (або: йти до школи); вам потрібно: сформувати у дитини настанову на співпрацю з іншими, на отримання нового позитивного досвіду, подолати тривогу перед майбутніми змінами; б) Складіть казку або придумайте декілька комунікативних вправ (тут уже вам буде потрібен співрозмовник! – а можливо – ляльки, іграшки, елементи конструктора ЛЕГО) для групи учнів (вихованців), які вже навчаються в школі (відвідують дитячий садок), але незабаром у їхньому колективі має з'явитися особлива дитина. Вам потрібно: підготувати до факту появи нетипової дитини уже до певної міри згуртований колектив, попередити імовірне несприйняття нового члена дитячої спільноти. Завдання можете виконати вдома і записати на відео, у виконанні і розігруванні ситуацій можете скористатися допомогою братиків, сестричок, а також друзів і знайомих.

Виконання такого роду завдань стимулює не лише розвиток творчої активності студентів, а й стимулює в них навик аналізу й синтезу, педагогічного прогнозування, привертає увагу до застосування здоров'язберезувальних технологій в освітньому процесі інклюзивного закладу освіти.

Для контролю й діагностики рівня навчальних досягнень студентів із дисципліни пропонуємо використовувати не просто традиційні тести з відкритими і закритими питаннями по змісту курсу, а розробити завдання такого типу, які показують зв'язок конкретних знань, умінь і навиків, набутих студентами, в реальній інклюзивній практиці. Для прикладу наведемо фрагмент розробленого нами модульного тесту у форматі реальної історії (ще один спосіб застосування сторітелінгу), учасником якої гіпотетично може стати кожен випускник педагогічного ЗВО. Така форма перевірки засвоєних знань базується на дидактичних принципах систематичності і доступності навчання, зв'язку навчання з життям і теорії з практикою, свідомості і активності студентів у навчанні. Наведемо уривок з тесту по дисципліні «Інклюзивна освіта» для здобувачів освіти 2 курсу:

«1. Ви завершуєте навчання в педагогічному університеті, і плануєте піти працювати вчителем у школу, в якій є інклюзивні класи. Але вам уже запропонували в цій таки школі попрацювати асистентом учителя інклюзивного класу, поки ви не отримаєте диплом. Ви приходите вперше на майбутнє місце роботи і одразу для себе намагаєтесь визначити, чи відповідає школа вимогам до інклюзивного закладу. Отож, найперше ви звертаєте увагу на:

а) Архітектурну доступність приміщень закладу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)

б) Наявність банерів, плакатів, які сповіщають про те, що школа має інклюзивні класи

в) Наявність розкладу тренінгів толерантної комунікації для всіх учнів і вчителів школи

г) Наявність ресурсної кімнати

2. Ви написали заяву про прийом на роботу, і вас ознайомлюють з посадовою інструкцією асистента учителя інклюзивного класу. Тепер ви зрозуміли, що у ваші обов'язки входить (оберіть декілька відповідей):

а) надання допомоги учням/вихованцям з ООП в організації робочого місця;

б) проведення додаткових занять з неуспішними учнями після уроків;

в) діагностика інтелектуального та психофізичного розвитку дитини з ООП;

г) спостереження за дитиною для вивчення її індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів та потреб;

д) допомога в концентрації уваги, сприяння самоконтролю учня;

ф) забезпечення разом з іншими працівниками здорових та безпечних умов освітнього процесу;

г) участь у проведенні батьківських зборів;

h) ведення встановленої педагогічної документації.

3. З посадовими обов'язками розібралися. А зараз час і з дитиною, якою будете опікуватися, познайомитися. Вона прийде на першу зустріч із вами разом з батьками. Які перші три питання ви поставите дитині та її батькам?

а) Розкажіть про свою сім'ю. Що подобається вашій дитині? Чи комфортно дитині в школі?

б) Які проблеми зі здоров'ям має ваша дитина? Хто з фахівців ще працює зараз із дитиною? Які труднощі має ваша дитина в навчанні?

с) Як довго дитина відвідує інклюзивний клас? Чи зможе вона спокійно висидіти весь урок? Які поради щодо спілкування з дитиною можете мені дати?

д) Розкажіть про свою сім'ю. Як розподіляються обов'язки у вашій сім'ї? Чи маєте ви спільні захоплення?

Ми виокремлюємо такі основні прийоми і методи інтерактивного навчання, що їх можна використовувати в ході опанування змісту дисципліни «Інклюзивна освіта»: ситуативні завдання, ділові ігри, метод кейсів, метод проєктів, різноманітні дискусійні формати (дебати, круглі столи, «мозковий штурм»), творчі завдання (вистави, конкурси, інсценування), демонстрація навчальних або авторських відеофільмів з подальшим обговоренням, прослуховування аудіоматеріалів. Названі методи і прийоми дозволяють організувати взаємодію учасників заняття один з одним (а не лише викладача зі студентами), що сприяє актуалізації попереднього досвіду, інтеріоризації отриманих знань, мотивації майбутніх фахівців використовувати ці знання на практиці, розвиткові інтелектуальних умінь та навиків, творчих здібностей студентів к в умовах онлайн-навчання, так і в дистанційному та змішаному форматах.

Одним зі способів реалізації інтерактивних технологій навчання в умовах онлайн-занять є використання інтерактивної онлайн-дошки. Під час реального освітнього процесу майже всі педагоги використовують традиційні дошки для запису прикладів і завдань на занятті. В онлайн-навчанні заміниками традиційних дошок стають спеціальні цифрові ресурси, які дозволяють в режимі реального часу організувати спільну роботу усіх учасників заняття з унаочненням матеріалу, який вивчається.

Чимало освітян-практиків звертаються до можливостей інтерактивних дошок при побудові дистанційного заняття [5].

Інтерактивні онлайн-дошки під час навчання в дистанційному форматі в режимі реального часу дозволяють створювати та редагувати малюнки, таблиці, діаграми та графіки тощо. До прикладу пригадаємо деякі з найбільш популярних серед українських освітян ресурсів, що мають функції онлайн-дошки.

1. Jamboard. У цьому сервісі дошка нагадує слайд, що на нього можна додавати нотатки та ілюстрації, і все це може бути збережено в хмарному сховищі.
2. Aww app – сервіс пропонує різноманітні шляхи навчальної взаємодії під час онлайн-конференцій: використання ручки для записів, додавання нотаток і коментарів, текстової інформації, геометричних зображень, є також можливість для студентів і педагогів завантажувати власні слайди та файли (PDF).
3. MIRO – цей сервіс пропонує більш широкі функції (завантаження текстової інформації, геометричних фігур, зображень, стікерів, а також можливість додавати власний текст або видаляти його (інструменти – ручка та ластик)) і можливості (з'єднувати об'єкти стрілками, спільно створювати інтелект-карти, схеми, таблиці, встановлювати таймер, оперативно обговорювати щось у чаті) для учасників онлайн-заняття.

Залежно від теми й мети навчального заняття педагогові варто визначитися з макетом розташування онлайн-дошки і відповідно – навчального матеріалу.

MIRO надає можливість послуговуватись дошкою у декількох форматах: у форматі інтерактивного посібника до заняття або у формі майданчика для вебінару (в цьому випадку потрібно створити загальний план роботи в шаблоні, додати необхідні матеріали, дочекатися ідей і пропозицій від студентів, а потім все узагальнити і підвести підсумки заняття); у ролі засобу для реалізації групової форми роботи на занятті (в цьому випадку можна запропонувати студентам роботу над груповим проектом, спостерігаючи за індивідуальною навчальною активністю кожного учасника).

Сервіс MIRO надає можливості для оперативного реагування викладача на роботу студентів і можливість коригувати їхню діяльність за допомогою коментарів або стікерів.

До прикладу, під час вивчення теми «Організація позанавчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Проведення інклюзивних екскурсій» на віртуальній дошці можна розмістити карту міста, позначивши певними символами об'єкти, що являють собою культурну та історичну цінність, і прокласти екскурсійний маршрут для інклюзивного класу, в кому наваються особливі дітки.

Продумуючи план та маршрут інклюзивної екскурсії, етапи туристичної поїздки, працюючи над текстами розповідей і

питаннями для інтерактивної взаємодії з аудиторією, екскурсівного разом з учителем і асистентом учителя слід визначити покроковий маршрут, звертаючи увагу на систему орієнтирів в приміщеннях (це можуть бути якісь значущі опорні пункти / об'єкти, які допоможуть групі зорієнтуватися, пересуваючись маршрутом екскурсії в музеї чи галереї). Принагідно викладач пояснює студентам, що на всьому маршруті екскурсії важливо залучати попередній життєвий сенсорний досвід дітей з порушеннями розвитку, що покращить адаптаційний ефект такої форми дозвілля.

Такого роду роботи, що генеруються під час онлайн-заняття на дошці, можна зберігати та використовувати на наступних заняттях. Такі види робіт розвивають комунікативні навички, вміння спільного пошуку для розв'язання проблеми. Студенти взаємодіють один з одним, обговорюють матеріали та інформацію, набувають досвіду взаємонавчання, що є дуже ефективним способом засвоєння матеріалу. Самі студенти відзначали такі переваги дошки MIRO: економія часу, підвищення мотивації, розвиток фантазії, інтенсифікація вивчення та засвоєння матеріалу тощо.

Дослідники звертають увагу на те, що в змішаних освітніх середовищах (використання онлайн-занять в режимі реального часу поєднується з асинхронним форматом виконання домашніх завдань та індивідуальних проєктів в зручний час і з чітко визначеними дедлайнами) розробники навчальних програм повинні розуміти, коли «...взаємодія між людьми необхідна для підтримки емоційної залученості і коли навчальний прогрес студента опосередкований технологією; покращена персоналізація може збільшити інтерес і впевненість, тимчасово знижуючи нудьгу, розчарування або тривожність; негайний зворотний зв'язок з онлайн-інструментом може зменшити непорозуміння, розчарування та занепокоєння. З іншого боку, змішане навчання може створювати перешкоди, як-от підвищене психоемоційне навантаження або технічні труднощі, які посилюють розчарування, занепокоєння і тривожність» [27]. Реалізації такого підходу сприяють різноманітні інтерактивні цифрові інструменти і сервіси (Google Class, Sparkol, Online Test Pad, Kahoot, Flipgrid, VoiceThread та ін.).

До практичних інструментів реалізації дистанційних та онлайн-завдань відносимо:

1. Підготовку матеріалів для самостійного опрацювання студентами у форматі інтернет-форуму. Тематика та зміст завдань не повинні повторювати теми, винесені для обговорення на семінарах, бути оригінальними та орієнтованим на виявлення та встановлення причиново-наслідкових зв'язків, загального та часткового, на

порівняння, узагальнення та аналіз об'єктів, явищ, процесів, які вивчаються.

2. Визначення обсягу самостійної роботи та виступу на форумі. Обсяг має бути невеликим та обумовленим вимогами до виконання завдань (скажімо, самостійна робота – до двох сторінок, один виступ на форумі – півсторінки). Це об'єктивно обмежує процес завантаження матеріалу з інтернету, спонукає студента до відбору інформації та дає викладачеві можливість об'єктивної оцінки виконаного завдання.

3. Розробка методичних вказівок щодо виконання завдань. Методичні вказівки можуть бути включені безпосередньо в завдання або сформульовані у вигляді інструкцій з виконання самостійної роботи або роботи студента у віртуальному семінарі.

4. Формування системи мотивації студентів. Критерії оцінки мають бути чітко сформульованими і донесеними до всіх учасників курсу. Застосування накопичувальної системи (бали, рейтинг) оцінювання знань дозволяє вказати, скільки балів нараховується за зміст, вчасне виконання роботи, наявність посилань на першоджерела, залучення додаткових практичних матеріалів (з власного досвіду), дотримання принципів академічної доброчесності, регулярні виступи на онлайн-семінарах і под.

5. Підготовка контенту для онлайн-навчання. Це може бути електронна версія підручника чи навчального посібника, електронний курс, електронний підручник. До контенту також входять відеолекції та презентації, що регулярно оновлюються викладачем. Доцільно, щоб у презентаціях використовувалася інфографіка: це важливий методичний прийом, що стимулює зорову пам'ять і логічне мислення студентів.

Застосування інтерактивних освітніх технологій в ході вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта» у дистанційному, змішаному та онлайн-навчанні сприяє формуванню інклюзивної компетентності, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, посилює індивідуалізацію та диференціацію у професійній освіті, розвиває навички соціальної взаємодії в різних середовищах, формує комунікативну компетентність, критичне мислення, здатність конструктивно сприймати критику й обґрунтовувати власну позицію, сприяє створенню атмосфери ефективної співпраці здобувачів та викладачів закладу вищої педагогічної освіти.

Література

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с.
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія: «Педагогіка»*. 2015. Випуск 1/3. С. 4–11.
3. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
4. Давидюк М.О. Застосування методів занурення і сторітелінгу під час вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта». *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.). Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 49–53.
5. Деділова Т., Кононенко Я., Андрух С. Інтерактивні онлайн дошки як засіб активізації діяльнісного підходу в дистанційному навчанні. *Проблеми і перспективи розвитку підприємництва*. 2022. № 29. С. 123-133.
6. Демченко І.І. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2019. № 3. С.172-181.
7. Джаман Т.В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/27.pdf.
8. Дистанційне та онлайн-навчання – чи це одне й те ж саме? Думки 4-х освітніх експертів : URL.: <https://life.pravda.com.ua/projects/majbutnje-shkoly/2020/11/10/242946/>
9. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: Атопол, 2010. 96 с.
10. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2014. № 28. С.119–123.
11. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
12. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір/ Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.

13. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
14. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
15. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
16. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
17. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. URL. : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#text
18. Ставицька І. В., Куценко Н. М., Корбут О. Г., Свиридова Л. Г. Особливості застосування інтерактивних ігор в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць*. Випуск 79. Том 2. Київ, 2021. С. 126-129.
19. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
20. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. Вип. 2. С.127–128.*
21. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2020. Вип. 77. С. 201.
22. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
23. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*, 2015. Вип.6. С.100–104.
24. Шевченко Л., Сорочан М. Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в*

підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2021. С. 440–450.

25. Barlow A., Brown S., Lutz B. *et al.* Development of the student course cognitive engagement instrument (SCCEI) for college engineering courses. *IJ STEM*. 2020. Ed 7, 22. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00220-9>.

26. Davenport C.E. Evolution in Student Perceptions of a Flipped Classroom in a Computer Programming Course. *Journal of College Science Teaching*. 2018. Vol. 47. No 4. P. 30–35. URL: https://my.nsta.org/resource/?id=10.2505/4/jcst18_047_04_30.

27. Dmitrenko N., Voloshyna O. Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogy*, 2018. t. 129, Nr. 1, p. 187–205.

28. Halverson L.R., Graham C.R. Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*. 2019. Vol. 23. No 2. P. 145–178 DOI:10.24059/olj.v23i2.1481

29. Ibrahim M.M., Nat M. Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16.

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Науменко Назар Олегович

*викладач кафедри музикознавства,
інструментальної підготовки та хореографії,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М.Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0003-0857-8811>
vasilevskyi94@gmail.com*

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

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

Вирішення цього питання лежить у площині інтеграційних процесів, що характеризують освіту, побудовану на засадах змішаного навчання, стратегічною функцією якої є становлення та саморозвиток студентів як майбутніх професіоналів. Необхідною і достатньою умовою досягнення освітою цих прогресивних характеристик є впровадження інноваційних освітніх технологій, що відповідають вимогам раціональної побудови гнучкої системи освітнього процесу у вищій школі з урахуванням специфіки змішаного навчання.

У цьому контексті варто звернутися до змісту понять «технологія», «освітня технологія», «інноваційна освітня технологія», «інформаційні технології».

У Великому тлумачному словнику української мови технологію пропонується розуміти як «сукупність знань, відомостей про послідовність виробничих операцій, сукупність способів переробки інформації, надання послуг [5, с. 1438].

Зміст поняття «технологія» розкривається та уточнюється залежно від галузі людської діяльності [22].

Вчені М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, працюючи над більш точним визначенням, що відображає сутність процесу, пропонують таке визначення: «Під технологією мається на увазі будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів - чи то люди, інформація чи фізичні матеріали для отримання бажаної продукції чи послуг» [72].

До поняття «технологія» виявила інтерес велика кількість дослідників: [14; 16; 17; 36; 46; 48; 49; 54; 58; 64; 66]. Узагальнення їх поглядів дозволяє стверджувати, що поняття технології в галузі освіти має тенденцію до розширення: від визначення технічних засобів, що застосовуються з метою навчання/освіти, до позначення процесу створення та реалізації заданих освітніх цілей, досягнення яких гарантується оперативним зворотним зв'язком незалежно від майстерності педагогів та забезпечується всім арсеналом психолого-педагогічних, управлінських та технічних засобів, методів та форм. «Сучасні педагогічні технології розглядаються як один з видів людинознавчих технологій і базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту» [21, с.338-340].

М. Михайліченко, Я. Рудик вважають, що «освітня технологія - це алгоритм здійснюваних учителями та учнями спільних дій, що систематично діагностуються і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті [34, с. 35]. Дослідники зазначають, що критеріями технологічного процесу виступають «системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність» [34, с. 36].

Таким чином, впровадження конкретної технології зумовлює певну організацію навчального середовища, що характеризується специфічним інформаційним наповненням, формами та методами навчання, що забезпечують конкретні компетентності студента, які можуть бути діагностовані з метою виявлення рівня професійної готовності майбутніх фахівців.

Підготовка фахівців, здатних до створення і впровадження інноваційних технологій, зумовлена інтеграційними процесами, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя. Саме інноваційні технології є відповіддю на запити сучасного суспільства, в якому постійно оновлюються знання, технології, засоби навчання, організаційні та управлінські підходи.

Знані науковці, І. Бех, О. Вознюк, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Н. Заячківська, М. Кадемія, Н. Нікула, І. Підласий, Г. П'ятакова, Г. Сазоненко, С. Сисоєва, створили теоретичне підґрунтя вивчення особливостей інноваційних технологій. Водночас, процес впровадження інноваційних технологій навчання і нині відбувається стихійно. Дослідник О. Слушний розглядає суперечності, що супроводжують відбір і реалізацію інноваційних технологій в освітньому процесі, – «між новими цілями освіти та старими способами представлення й засвоєння знань; зростаючими обсягами інформації, яку необхідно передати учням і обмеженою кількістю навчального часу; гострою необхідністю педагогічних інновацій у навчальному процесі й недостатньою розробленістю методології використання нових педагогічних технологій в освіті [55, с. 150].

Інноваційна педагогічна технологія виникає як результат особливої, інноваційної діяльності, провідниками якої виступають педагогічні працівники з яскраво вираженою креативністю, інноваційно-професійною компетентністю, культурою творчості. Аналіз літературних джерел [14; 15; 19; 20; 25] дозволяє стверджувати, що інноваційна педагогічна технологія – це «процесуально структурована сукупність прийомів і методів, спрямованих на вивчення, актуалізацію й оптимізацію інноваційної педагогічної діяльності, у результаті якої створюються та матеріалізуються нововведення, що викликають якісні зміни в освіті» [34, с. 57].

Врахування позиції сучасних науковців [48] дозволяє нам сформулювати поняття «*інноваційна освітня технологія*». Це форма організації освітнього процесу, що передбачає нововведення методичного, організаційного, технічного характеру, гарантує відтворення високих результатів навчання в педагогічних умовах, що відповідають стандартам освітнього закладу (нормативним документам).

Спираючись на позицію сучасних дослідників [35; 36; 55; 69] щодо особливостей інновацій в освіті, сутністю освітніх інновацій будемо вважати «вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [27]. Тобто

освітня інновація відображає нововведення щодо змісту, методів, прийомів реалізації завдань освітнього процесу, форм організації управління освітніми системами, що зумовлюють підвищення результатів освітньої діяльності.

За умов змішаного навчання актуальними інноваційними освітніми технологіями дослідники [9; 15; 18; 25; 30; 62; 68] вважають E-Learning, дистанційні технології, технології випереджального навчання.

Ознакою інноваційних освітніх технологій, що успішно використовуються в освітньому процесі, побудованому на засадах змішаного навчання, є впровадження інтерактивних методів навчання та спрямованість на набуття професійно значущих умінь, розвиток професійно важливих якостей майбутніх учителів: «імітаційні технології (ігрові та дискусійні форми організації); технологія «кейс-метод» (максимальна наближеність до реальності); методика відеотренінгу (максимальна наближеність до реальності); комп'ютерне моделювання; інтерактивні технології; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань; проєктна технологія; інформаційні технології; технології диференційованого навчання; текстоцентрична технологія навчання та інші» [55, с. 155].

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

Аналіз спеціальної літератури, в якій висвітлюються особливості технології змішаної освіти [32; 68], дозволяє стверджувати, що представлені визначення недостатньо повно відображають специфіку цієї форми навчання. На наш погляд, вдале визначення у своєму дослідженні пропонує Б. Колліс, яка характеризує змішане навчання технологію навчання як «гібрид традиційного очного та онлайн навчання, за якого навчання відбувається як у аудиторії, так і за її межами, причому онлайн-складова стає природним розширенням традиційного аудиторного навчання» [70].

У нашому дослідженні технологія формування готовності майбутніх учителів до роботи, організованої в *змішаній формі*, передбачає урізноманітнення структури навчального процесу, що пов'язана з часом та місцем навчання; чисельністю студентів; специфікою взаємодій між студентами, викладачами, керівництвом

ЗВО; дидактичними засобами (методичне забезпечення, інструментальні засоби створення навчального середовища тощо).

Методично доцільною виглядає позиція дослідника Дж. Хофман [71], яка вважає, що заняття у змішаному курсі мають бути представлені у вигляді трьох циклів роботи (викладання) – «робота до», «робота під час» та «робота після».

«Робота до». Студентам необхідно бути готовими до контакту з викладачем чи одногрупниками з метою обговорення теоретичних матеріалів, що були опрацьовані самостійно. Також це може бути бесіда за питаннями, що уточнюють зміст вивченого. Найчастіше для надання підготовки більш цілеспрямованого характеру формулюється завдання, виконання якого сприяє зміцненню знань з предмету, виключаючи повторення вже відомої інформації і підвищуючи ефективність педагогічного процесу. Такий цикл діяльності студента забезпечує його готовність до отримання нової важливої інформації та опанування більш складних питань під час подальшої роботи.

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

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

Технологією передбачено, щоб усі три цикли навчання протягом одного курсу чи семестру повторювалися багаторазово. Така система

роботи налаштовує студентів на підготовку до чергового заняття, що робить його більш цікавим, оскільки залишається достатньо часу для практичної роботи, обговорення, дискусії, презентації особистих проєктів. За такої форми навчання студенти поглиблюють свої вміння та навички самостійної і групової роботи, а також здатність визначати важливу і цікаву інформацію, що має практичне значення [71].

Врахування методичних настанов [27; 29; 30; 36; 41; 43; 47; 48] щодо розробки технології змішаного навчання у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає виокремлення найголовніших елементів. Одним з таких елементів є «активний студент» - Active Student. Таким терміном західні дослідники [70; 71] називають студента, який навчається за змішаною моделлю, що складається як мінімум на 50% з самостійної роботи тих, хто навчається, - вивчення нового матеріалу, спілкування за допомогою електронної пошти, робота у форумах і чатах тощо. Варто акцентувати увагу на такому важливому положенні: за умов класичного навчання студента вчать, під час змішаного – студентові допомагають учитися. Важливими є відмінності і в підходах до навчання: класичний варіант західні дослідники називають «teacher-centered», тобто сфокусований на викладачеві, який є центральною фігурою освітнього процесу, яким він керує. За умов змішаної моделі навчання підхід кардинально змінюється на «student-centered», тобто центром стає студент, який багато самостійно працює, планує свій навчальний час, коригує черговість і спрямованість занять, закладаючи основи подальшої успішної діяльності.

Найважливішим завданням під час здійснення процесу навчання є організація взаємодії між студентами і викладачами. Сьогодні існує велика кількість сучасних засобів спілкування, як синхронних (засоби спілкування, що дозволяють розмовляти в режимі реального часу), так і асинхронних (засоби спілкування, що дозволяють обмінюватися інформацією із затримкою за часом), що можуть бути використані для вирішення завдань організації педагогічної взаємодії [59].

До синхронних інструментів комунікації належать: чат, аудіо конференції, відеоконференції, електронні дошки та інші.

Асинхронні комунікації – це електронна пошта, система обміну файлами, тематичні розсилки та інші.

Всі зазначені засоби спілкування дозволяють здійснювати взаємодію між викладачем та студентами в будь-який час, а також тим, хто навчається, між собою, тим самим дозволяючи зробити процес навчання більш продуктивним, оскільки при виникненні

будь-яких проблем чи питань з дисципліни, щодо дидактичних матеріалів або ж програмного забезпечення, викладач має можливість відразу надати потрібну інформацію, відповісти на питання з теми, що виникло, чи вказати джерело необхідної інформації. Отже, студенту не потрібно чекати наступного заняття, щоб розібратися і виконати завдання, під час роботи з яким виникли труднощі.

У процесі навчання може бути використана технологія «web 2.0», взагалі поняття досить широке, що містить дизайнерську розробку сайтів, використання нових технологій і навіть клієнтські додатки. Походження цього поняття пов'язують зі статтею Тима О'Рейлі «What Is Web 2.0» (від 30 вересня 2005 року), в якій розповідається про появу великої кількості web-сайтів, об'єднаних деякими загальними принципами та тенденцією розвитку інтернет-спільноти, що поєднує це явище у Web 2.0. Сучасні web-технології дають можливість кожному учневі ставати автором і творцем своїх статей, редагувати та доповнювати наявні статті, розміщувати та переглядати відео- та фотоматеріали і багато інших можливостей [74].

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

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

Розглянемо деякі методи, що використовуються під час підготовки майбутніх учителів до роботи за умов змішаного навчання, докладніше.

Лекційне заняття – це одна з основних організаційних форм навчання, спрямована на первинне оволодіння знаннями. Першочергове завдання лекції – це створення теоретичної бази навчання, посилення інтересу студентів до пізнавального процесу та певної навчальної дисципліни, стимулювання цілепокладання для самостійного оволодіння матеріалом курсу. Лекція, за класичним варіаном викладання, без сумніву, має низку переваг: по-перше, це найбільш доступний спосіб доставки інформації слухачеві, по-друге, активний метод емоційного впливу викладача на пізнавальну діяльність студентів. Викладачеві необхідно володіти ораторським мистецтвом, педагогічною майстерністю, високою мовленнєвою культурою, обов'язково враховувати закономірності сприйняття великих обсягів теоретичного матеріалу, орієнтуватися в психології студентської аудиторії. Виходячи з дидактичних цілей, що поставив перед собою викладач, можливі такі лекційні форми: лекція-візуалізація, проблемна лекція, лекція-пресконференція та інші.

За умов змішаного навчання матеріали лекцій та слайди до них доступні для студентів не тільки на занятті, а й в електронному вигляді. Вони розміщені на сайті, що дозволяє використовувати їх для самостійного освоєння у будь-який час.

Дослідники Н. Гагіна та В. Борисенко, спираючись на досвід впровадження змішаного навчання за кордоном, зазначають, що функція лектора набуває змін, які відображають максимальну орієнтацію на врахування інтересів і запитів студентства, інтерактивну взаємодію, підтримку пошуків майбутніми вчителями власного стилю професійної діяльності. Спектр ролей викладача-лектора поширюється за рахунок дослідницької функції, виконання завдань розробника, інтегратора, тьютора-консультанта [10].

Семінарські заняття – форма навчальної діяльності, що має пріоритетне значення у підготовці майбутніх фахівців, оскільки спрямовує студентів використовувати дослідницький підхід у вивченні нового матеріалу. Під час змішаного навчання на семінарах обговорюються найважливіші та найцікавіші теми курсу, студенти відпрацьовують практичні навички.

Проведення семінарських занять передбачає три етапи: підготовчий, основний та заключний [54].

Підготовчий етап для викладача полягає у складанні логічно вивіреного конспекту або плану проведення семінарського заняття із зазначенням літературних джерел науково-методичного характеру. Студенти на підготовчому етапі зайняті виконанням завдання, сформованого викладачем не пізніше ніж за тиждень до семінару. Для того, щоб змістовно обговорити найбільш значущі питання

семінарського заняття, бажано провести відеоконференцію, що створює для студентів можливість визначити власну позицію, ґрунтовно осмислити питання семінару, розібратися в організаційно-методичних проблемах, що виникли в процесі самостійної підготовки.

Здійснення основного етапу семінару полягає у безпосередньому спілкуванні між студентами та викладачем, що розгорнуте в Інтернеті в режимі онлайн. Цей вид спілкування дозволяє логічно вибудувати діяльність усіх учасників навчальної взаємодії, викладачеві - проконтролювати кожного студента, оцінити знання та можливості, а також організувати групове або, за потреби, дуальне (викладач-студент) обговорення теми, що сприяє вирішенню психологічних труднощів, що виникають у студентів, які зазвичай не беруть участі у навчально-пізнавальних дискусіях. Відмітна ознака мережевого семінару від традиційного - це здійснення індивідуальної чи групової рефлексії, що дозволяє викладачеві визначити труднощі, з якими стикаються студенти, провести консультацію, щоб уникнути їх у подальшому.

На заключному етапі озвучуються підсумки семінарського заняття, здійснюється контроль за поточною темою або зі всього курсу, проводиться проміжний контроль, результати пересилаються за допомогою електронної пошти.

До інноваційних технологій навчання, що активно використовуються в умовах змішаного навчання на семінарських заняттях, належить інтерактивна технологія. М. Томашевська потрактовує її як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організовується у формі взаємодії, діалогу — як між викладачем і студентами, так і між самими студентами» [61, с. 180]. Тобто стрижнем інтерактивної технології навчання є цілеспрямована міжсуб'єктна взаємодія викладача і студентів, спрямована на розв'язання навчальних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців [1, с. 38].

Інтерактивну технологію складають ситуативні (ігрові: імітаційні/ неімітаційні), неігрові інтерактивні методи, моделювання педагогічних ситуацій) та неситуативні методи (діалог). За умов використання інтерактивної технології у змішаному навчанні, викладач бере на себе роль консультанта, організатора, фасилітатора, координатора. Інтерактивна технологія навчання стимулює відповідальність студентів за набуття знань, розвиває навички пошуково-дослідницької діяльності, сприяє формуванню професійно цінних умінь.

Н. Волкова до інтерактивних технологій зараховує діалогічно-дискусійні та ігрові технології, технології аналізу ситуацій, навчання у співробітництві, технології тренінгу, інформаційно-комунікаційні технології, технології фасилітаційного навчання, гейміфікацію [7, с. 18.]. Науковець вважає, що широко використовуватися в умовах змішаного навчання в закладах вищої освіти можуть ігрові технології, зокрема ділові, рольові, інтерактивні, соціально-психологічні ігри, квести, вправи, проєкти, кейси та тренінги [7].

Науковці М. Іващенко, Т. Бикова розробили алгоритм впровадження елементів змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти, що містить такі «кроки» [24, с. 224]: аналіз специфіки навчальної дисципліни з позиції дотримання доцільної пропорції між традиційним і дистанційним навчанням; вибір моделі змішаного навчання або побудова оптимальної на засадах раціонального синтезу відомих моделей; усвідомлення викладачем власної ролі, адаптація до умов педагогічної взаємодії; вибір ефективних методів, прийомів, технологій; класифікування цілей викладання курсу у відповідності до положень таксономії Б. Блума; створення системи управління навчальним контентом (середовище дистанційного навчання Moodle містить набір модулів, використання яких надає можливість співпрацювати на рівнях «студент - студент» і «студент-викладач» [67]; розробити дистанційний курс, запропонувати студентам систему оцінювання їх освітніх здобутків (аудиторна і дистанційна складові); коригувати створений курс відповідно до соціальних і навчальних цілей, особливостей використання технології, впливу специфіки інтерактивної взаємодії на характер навчальної діяльності студентів [3; 9].

Елемент змішаного навчання, якому вітчизняні дослідники приділяють недостатню увагу, це мікронавчання (метод обґрунтований у 2004 році Г. Гаслером). До інноваційних переваг мікронавчання належать: «безшовна інтеграція» (професійне спрямування теорії); «периферійне споживання» (завдання складаються з багатьох елементів); «мотивація» (студенти самостійно конструюють навчальні ситуації) [32].

Науковець поширює спектр можливостей змішаного навчання за рахунок таких технологій, як продовжена реальність, віртуальна реальність, гейміфікація, інфографіка.

Навчальні матеріали курсу, переважно підручники та методичні посібники, представлені як у друкованому, так і в електронному вигляді, містять мультимедійні технології для більш успішного вивчення дисципліни. Різні мультимедійні програми, що використовуються при розробці освітніх курсів, дозволяють

урізноманітнити навчальний матеріал і зробити його більш цікавим для студентів.

Лабораторні роботи, примножуючи навички студентів до самостійної роботи з навчально-методичним матеріалом, спрямовують на набуття практичних професійних умінь, готують до науково-дослідної діяльності. Крім організаційних функцій та контролю, за умов змішаного навчання важливою є комунікативна діяльність викладача, який виступає фасилітатором процесу навчальної взаємодії.

Проведення лабораторних занять зазвичай передбачає декілька етапів. Перший етап полягає в ознайомленні з методами і правилами експериментальної діяльності, методикою статистичної обробки, графічними та іншими способами представлення отриманих результатів. Викладачеві варто підкреслити значення таких основних понять дослідницької діяльності, як «мета», «завдання експерименту», «висновки», «результати» і дати вказівки щодо їх використання. Цей етап містить роботу з літературними джерелами, комп'ютерними тренажерами, а тестові програми дозволяють провести контроль засвоєної студентами інформації. Основна функція викладача на цьому етапі – консультативна.

Другий етап полягає у практичному відпрацюванні знань. Методи, що використовує викладач, імітують реальні умови майбутньої професійної діяльності. Такий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє студентам накопичити необхідний у подальшому досвід організації навчальної взаємодії, визначити власний рівень володіння вміннями педагогічної техніки, викладання конкретного предмета. Викладач на цьому етапі консультує студентів та рецензує їх роботу.

На третьому етапі студентам необхідно виконати експериментальну роботу в реальних умовах. Для здійснення експерименту використовується час різних видів педагогічної практики. Викладач консультує студентів, організує групове обговорення результатів діяльності. Звіт студентів про виконання завдання передається викладачеві для ознайомлення з особливостями індивідуального підходу до організації експериментальної діяльності та оцінювання роботи.

Вітчизняні дослідники, О. Вольневич, Н. Рашевська, І. Столяренко [8; 51; 57] зазначають, що такі моделі змішаного навчання, як «чергування робочих зон», «чергування лабораторій», сприятимуть мотивації студентів до навчання, будуть доцільними за умов врахування особливостей курсів, що викладаються.

Аналізуючи переваги впровадження в освітній процес вищої школи моделі «перевернутий клас», науковці акцентують увагу на таких особливостях цієї моделі, як можливість органічного поєднання інноваційних технологій з традиційними методами викладання, підвищення відповідальності студентів завдяки самостійному вибору темпів засвоєння матеріалу, звертання за необхідності до додаткових джерел інформації, що дозволяють суттєво підвищити якість професійної підготовки [3; 32; 57].

Онлайн спілкування (консультації). За умов змішаного навчання, що передбачає великий обсяг самостійної роботи студентів, збільшується потреба в наполегливій викладацькій підтримці всього освітнього процесу. Ключовими аспектами такої підтримки є консультації викладача, що ускладнюються з дидактичного погляду: вони залишаються як самостійна форма організації навчального процесу, а також включені до таких форм навчальної діяльності, як лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи. Цей метод, що добре зарекомендував себе в очній формі навчання, прийнятний і затребуваний і при змішаному навчанні. Варто зазначити різноманітність навчальних інструментів – це чат, форум, e-mail, – що дозволяють студентам постійно спілкуватися та працювати, перебуваючи на дальній відстані один від одного, а також мати можливість консультуватися, отримуючи відповіді на актуальні для себе питання.

Дослідники у сфері новітніх технологій [13; 24] приділяють увагу скрайбінгу (scribe). Сутність технології полягає в простому і доступному представленні складного навчального матеріалу. Викладач використовує знаки, символи, схеми, піктограми, діаграми, малюнки, ключові слова (метод візуалізації), що можуть бути представлені на інтерактивній дошці. Це допомагає пояснити складні елементи з теми, що викладається, за допомогою образів.

Самостійна робота студентів. Самостійна (поза навчальною аудиторією) робота студентів (CPC) належить до групи інформаційно-розвивальних методів навчання, що використовуються для підготовки студентів до початкового набуття знань. При традиційній очній формі навчання самостійна робота студентів, головним чином, полягає лише в самостійній роботі з рекомендованою літературою. При змішаному навчанні межі самостійної роботи значно розширюються і передбачають не тільки знайомство з паперовими носіями чи навчальною літературою, різними методичними посібниками, довідниками, а й звертання до навчальних програм, електронних освітніх ресурсів, систем тестування, інформаційних баз даних.

Розширення можливостей самостійної роботи учнів при змішаному навчанні передбачає самостійну дослідницьку роботу студентів з певних тем, підготовку до семінарів або практичних занять, роботу з комп'ютерними тренажерами та імітаційними моделями, поточний та проміжний самоконтроль тощо.

Індивідуальна та групова самостійна робота студентів в умовах змішаного навчання передбачає впровадження сучасних педагогічних технологій, а саме таких широко відомих форм, як: метод проєктів, методи дослідницької діяльності, навчання у співпраці.

Науково-дослідницька робота студентів. Опанування викладачами навичками роботи в умовах змішаного навчання дозволить не тільки реалізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, їх систематичну взаємодію з педагогом, а й науково-дослідну роботу в групах з використанням проблемних і пошукових методів. Перенесення акцентів з репродуктивних на творчо-пізнавальні методи освітньої діяльності студентів становлять основу змішаного навчання. Система змішаного навчання містить різноманітні педагогічні технології, що сприяють розкриттю потенціалу майбутніх фахівців, вдосконаленню їх умінь науково-дослідної роботи, що набувають сформованості під час реалізації креативних і дослідницьких форм проєктної діяльності [69].

Онлайн проєкти для одного або групи студентів. On-line проєкти дозволяють студентам покращити навички роботи в Інтернеті, навчитися аналізувати та відбирати необхідну інформацію з різних джерел, а також розвинути вміння роботи в групі, правильно розподіляючи обов'язки та колективну відповідальність. За допомогою таких завдань студент отримує навички, що обов'язково стануть у нагоді в майбутньому під час роботи в педагогічному колективі освітнього закладу.

Аудіо та відеолекції, анімації та симуляції. Ці методи змішаного навчання вносять інноваційні перетворення, що надають процесу навчання більш чіткого, наочного, доступного і цікавого для студентів характеру. Адже коли той, хто навчається, може побачити все наочно і навіть спробувати сам, – це найкращий спосіб засвоєння нового матеріалу [62].

До методів колективного навчання ми також відносимо організацію різних проєктів та конференцій з проблем вищої освіти та участь майбутніх учителів у цих формах роботи, а також у конкурсах на звання кращого майбутнього вчителя, олімпіадах, виставках, віртуальних практикумах.

Відносно новим засобом навчання є вебінар [72] як різновид веб-конференції, характерною особливістю якої є віртуальна аудиторія, спілкування з якою відбувається в реальному часі в спеціалізованому інструментальному веб-середовищі з використанням засобів аудіо, відеопрезентацій, електронної дошки, чату [72].

За умов навчання в групах доречним є використання авторських курсів з предмету, організація секції наукового товариства студентів, різноманітні дискусії, дидактичні ігри, метод «case studies», навчальні ігри (рольові, ділові, імітації), застосування соціальних ресурсів (запрошення професіоналів, екскурсії); під час вивчення та закріплення нового матеріалу: інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «учень у ролі вчителя», мозаїка (ажурна пилка), бесіда, прийом «кожен вчить кожного», «сократичний діалог», розгляд складних, неоднозначних і дискусійних питань («Займи позицію»), ПОПС-формула, проєктивні техніки, «Один — удвох — усі разом», «Карусель», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Зміни позицію», дебати, вирішення проблем («Сходи та змійки», «Дерево рішень», «Аналіз казусів», «Мозковий штурм», «Переговори та медіація»), віртуальний симпозіум.

Більшість дослідників [36; 46; 48; 54; 57; 58] рекомендують у контексті змішаного навчання використовувати технологію «case studies» як метод конкретних ситуацій, що передбачає їх аналіз на основі звернення до аудіовізуальних, мультимедійних навчальних матеріалів. Організація змішаного навчання дозволяє викладачеві використовувати потенціал «кейсів» для самостійної роботи студентів, оцінювання навчальних досягнень студентів он-лайн та оф-лайн.

Вітчизняні педагоги мають велику практику використання технології «case studies», перевагами якої є актуалізація знань студентів з дисципліни, яка вивчається, спрямованість на розвиток умінь майбутніх фахівців швидко реагувати на проблему, аналізувати та узагальнювати дані у вигляді обґрунтованого рішення, формування вмінь аргументовано захищати власну позицію і водночас співпрацювати в «команді» [56, с. 69].

Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах змішаного навчання передбачає чіткий алгоритм впровадження кейс-технології: 1) викладач формує «кейс», що унаочнює для студентів конкретну навчальну ситуацію, подію, явище; 2) студенти самостійного досліджують педагогічні джерела з метою формування теоретичної бази для вирішення запропонованої проблеми; 3) в синхронному чи асинхронному режимах відбувається обговорення

можливих способів розв'язання завдання; 4) викладачем акцентується увага на можливості дискусійного обговорення різних способів вирішення педагогічної проблеми; обґрунтування вибору єдино правильного способу розв'язання; 5) результатом активної взаємодії є усвідомлення необхідності врахування максимальної кількості чинників, що впливають на оптимальність рішення, яке презентують творчі групи; 6) аргументоване співставлення завдань «кейсу» з результатами у вигляді запропонованих варіантів рішення.

При індивідуальній формі методами навчання виступають консультації для студентів молодших курсів, розробка завдань зі спецкурсів, захист творчих проєктів, захист курсових та дипломних проєктів майбутніми вчителями, написання есе на теми вищої освіти, різноманітні творчі завдання тощо [47; 55; 59; 62; 66; 68; 69].

Контроль якості знань – одна з основних форм здійснення освітнього процесу, що дозволяє контролювати досягнення навчально-пізнавальної діяльності студентів, педагогічну майстерність викладача та ефективність розробленої освітньої системи. Інтенсивні методи навчання, що вкорінюються зараз, спрямовані на підвищення якості та ефективності педагогічного контролю за умов практично незмінних форм контролю [58].

За часовим аспектом педагогічний контроль можна поділити на поточний, тематичний, проміжний та підсумковий. Форми способів контролю поділяють на: іспит; семінар; колоквиум; курсові роботи; залік; лабораторні та контрольні роботи; усне опитування (співбесіда); реферат; творчі та інші проєкти; письмові контрольні; журнали спостережень.

У системі змішаного навчання застосовують практично всі існуючі форми контролю, а також тестувальні програми, що дозволяють знизити навантаження викладача та збільшити ефективність і актуальність контролю. Отже, у разі використання сучасних освітніх технологій підвищується ефективність контролю всього освітнього процесу.

Поточний контроль допомагає мотивувати студентів, задіяних в освітньому процесі. Водночас цей вид контролю виступає індикатором актуальної успішності/неуспішності студентів, оскільки може бути здійснений під час усного опитування, письмової самостійної роботи у формі самоконтролю, контрольної роботи. При змішаному навчанні можливості поточного контролю поширюються, оскільки виникає можливість використання викладачем курсу не тільки традиційних форм, а й тестувальних програм. Функцію перевірки виконує сама програма, що має тестові завдання і надсилає результати перевірки, піддані обробці, викладачеві.

Поточний контроль може проводитися викладачем за допомогою електронної пошти, куди студенти надсилають свої контрольні роботи, а також це можливо здійснити через «банк контрольних завдань». Цей вид роботи можна регулярно проводити з використанням оф-лайн технологій. Банк контрольних завдань дозволяє обирати завдання певного типу і виду, і, як наслідок, дублювати відповіді просто неможливо. Функція перевірки повністю покладається на викладача курсу.

Проміжний контроль допускає оцінювання результатів конкретної теми чи частини програми. Найчастіше викладач організує його за допомогою таких же педагогічних засобів, що і поточний контроль, – організація дослідження, обробка його результатів; контрольні роботи, написання і захист рефератів; колоквіуми та інше.

Підсумковий контроль найчастіше проводиться з використанням різноманітних тестів, захисту рефератів із заданих тем, презентації творчих робіт, розв'язання завдань, підсумкового іспиту. Іспити і заліки можуть бути реалізовані за допомогою електронної пошти або он-лайн бесіди.

У закладах вищої освіти сьогодні широко використовується тестування з використанням Google Forms. Поточне і контролююче тестування відбувається за допомогою платформи Microsoft Forms, ефективність якої полягає в можливості програмування рівня складності завдань під час складання тестів, вибору закритої і відкритої форми завдання. В. Білецький, І. Войтович, Ф. Апшай, І. Теліш пропонують ефективні інструменти для оперативного реагування викладача на отриману діагностику: платформа Quizlet дає можливість створювати тести, в яких студенти будуть обирати правильні відповіді з запропонованих; платформа Proprofs дозволяє розробляти тести і вставляти в завдання текстові документи та презентації; Kahoot – це можливість подати у форматі опитування і тестів майже весь навчальний матеріал; завдяки платформі ClassMarket стає можливим опитування з різними формами відповідей, а також зберігаються результати всіх проведених тестів; платформа Easy Test Maket забезпечує вибір правильного твердження з багатьох можливих [4].

Т. Гнатенко, Н. Лисенко зазначають ефективність використання платформи «Kahoot!» у контексті підвищення ефективності інтерактивних онлайн-занять та здійснення за допомогою он-лайн тестування перевірки знань студентів. «Проведення тестування можливе двома способами: через віртуальний клас (virtual classroom) та самостійне навчання студентів (for self placed lerning)» [13, с. 17]. У

віртуальному класі студенти спостерігають за появою питань і варіантів відповідей на екрані інтерактивної дошки. Відповіді вони дають за допомогою власних гаджетів. Такий спосіб тестування характерний для контактних годин роботи в аудиторії. За умов безконтактної взаємодії студенти відповідають на питання тесту з домашніх комп'ютерів. Це може бути і самоконтроль. Водночас для викладача важливими є дата і тривалість виконання тесту – вони встановлюються автоматично.

Оскільки за умов змішаного навчання перевага надається автоматизованому способу контролю знань студентів, для створення тестів, опитувальників можуть бути використані засоби, вмонтовані в систему управління навчальним контентом (об'єктно-орієнтовані програмні оболонки): Moodle, ATutor, Elgg, Claroline, Dokeos, Sakai, Efront, Fle3, ILIAS, LAMS, OLAT, LON-CAPA, LRN, Openelms, Fedena, WebWorK, Docebo, Спатіо [72].

Для викладача оцінювання студентів важливе з погляду розуміння ступеня засвоєння матеріалу курсу. Під час організації змішаного навчання виникають суттєві відмінності при оцінюванні успішності. І перше, на що варто звернути увагу, – це групова робота, яка значно збільшується за обсягом.

Для оцінювання роботи студентів у групах можна використати таку схему:

1. Загальна оцінка за роботу над проектом дорівнює індивідуальній оцінці студента-учасника. Можливі деякі труднощі, зокрема, зміцнення віри студентів у справедливе оцінювання їх роботи, за умов наявності тих, хто, з якихось причин, ухиляється від роботи або бере замалу участь у проекті. У такому разі, викладач має право використовувати звіти студентів по роботі у форумі; за умов спілкування студентів on-line у рівному обсязі, – оцінка однакова, інакше викладач оцінює роботу студентів залежно від ступеня участі.

2. Якщо протягом навчального курсу студентам необхідно працювати індивідуально та в групах, то відповідно й оцінок також буде дві. Після закінчення студентами певного курсу має бути виконаний індивідуальний проєкт. Проте кожна робота підлягає обговоренню в групі і результати рецензування включаються до роботи студентів-учасників.

Кожен викладач залежно від дисципліни, можливостей та особливостей спілкування студентів використовує групову та індивідуальну роботу в необхідних йому співвідношеннях, збільшуючи або зменшуючи її обсяги. Отже, цей факт враховується під час виставлення оцінок студентам.

Змішане навчання передбачає також іспити та заліки, - давно відомі та добре перевірені методи оцінювання успішності студентів. Ці методи, як у письмовій формі, так і в усній, дають можливість контролювати знання студентів протягом курсу, що вивчається, та після його закінчення, а також проаналізувати характер індивідуальних результатів кожного студента. Водночас, під час іспиту викладач розмовляє з кожним студентом індивідуально і може виявити прогалини в знаннях чи низький рівень сформованості вмінь як окремого студента, так і всієї групи загалом. При онлайн навчанні оцінювання знань залишається досить спірним питанням, оскільки під час комп'ютерної перевірки немає певності, що студент показав свої реальні знання.

Зазначимо, що автоматичне комп'ютерне оцінювання успішності студентів ЗВО обов'язково має бути під час підготовки студентів до змішаного навчання. Ця форма навчання якнайкраще підходить для поточного контролю знань, а також як навчальний елемент курсу. Тестування – один з найпоширеніших та найефективніших методів комп'ютерного оцінювання знань.

Крім тестування можливе використання інших методів оцінювання рівня знань студентів – fill-in-blank, коли студентам пропонується заповнити порожні місця у спеціальному бланку або вписати алгоритм розв'язання завдання.

Також під час змішаного навчання виставляються оцінки за доповіді, реферати та курсові роботи, що є обов'язковим і за умов традиційного викладання та повинно бути грамотно збалансоване з інноваційним підходом до професійної підготовки майбутніх учителів.

Ефективна організація інтегративного освітнього середовища на засадах змішаного навчання залежить від впровадження інноваційних технологій, що забезпечують можливість доступу студентів до навчальних матеріалів, незалежно від того, яку форму педагогічної взаємодії вони обирають. Це один з основних принципів змішаного навчання, в якому електронні освітні ресурси виконують функцію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Спираючись на результати досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, можна вважати перспективним шляхом модернізації української системи вищої освіти створення нового інформаційно-освітнього середовища, в якому відбуватиметься раціональне поєднання технологій традиційного та онлайн навчання, що забезпечить високу інтенсивність освітнього процесу, підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах змішаного навчання.

Література

1. Башкір О. Активні и інтерактивні методи навчання у вищій школі, *збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2018. Вип. 60. С. 33-44.
2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-6.
3. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу / за ред. Бикова В.Ю. та Кухаренка В.М. Київ. Міленіум. 2008. 324 с.
4. Білецький В.В., Войтович І.С., Апшай Ф.В., Теліш І.С. Інформаційно-комунікаційні технології в умовах змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Вип. 208. 2023. С. 91 – 97.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти інтегративний підхід : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
7. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
8. Вольневич О. І. Технологія Flipped classroom в дистанційному й очному навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 4 (36). С.121-130. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/866/646>
9. Габенко І. М. Використання моделі змішаного навчання в системі вищої освіти. *Педагогіка. Теорія і методика навчання, виховання і освіти*.
10. Гагіна Н., Борисенко В. Концептуальні засади змішаного навчання в мовній освіті у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 1 (75). С. 174-183.
11. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
12. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
13. Гнатенко Т. С., Лисенко Н. В. Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*. Вип. 1. 2023. С. 14-21.
14. Голубнича Л.О. Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харківського нац. пед. ун-

- ту імені Г.С. Сковороди. Харків: Щедра садиба плюс, 2014. Вип. 45. С. 14-23.
15. Голубова Г. Роль педагогічних інтеграційних технологій у навчально-виховному процесі ВИШу. *Гуманітарний вісник: зб. наук. праць*. Серія «Педагогіка». 2012. № 24. С. 58-62.
16. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти. *Освіта*. 1994. 16 лютого. С. 5.
17. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376с.
18. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. 116с.
19. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
20. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб.наук.-метод праць / За ред. О.А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.
21. Енциклопедія освіти [голов. редак. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
22. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.
23. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537V. *Урядовий кур'єр* від 14.02.2007. № 28.
24. Іващенко М.В., Бикова Т.Б. Особливості використання елементів змішаного навчання в процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1(15). С. 221-226.
25. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. пр. Ін-ту обдар. дитини НАПН України, Ін-ту психології ім. Г. С Костюка НАПН України*. Київ: Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2013. Вип. 2. .С 94-104.
26. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК». Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 23. 2015.
27. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. 444 с.
28. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

29. Козловська І. М. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія. Львів : Євросвіт, 2003. 248 с.
30. Коневщинська О. Е. Новітні технології у роботі ресурсного центру дистанційної освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/IITZN-2014.pdf#page=32>.
31. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник. Вінниця: ВНТУ, 2010. 72 с.
32. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53 – 67.
33. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. Київ: Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України. 1996. 256 с. С. 2.
34. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. 583 с.
35. Нікула Н. В. Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти в контексті впровадження концепції «Нова українська школа». 2020. Випуск 22. Т. 4. С. 201-205.
36. Нісімчук А.С., Падалка О.О., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Київ: Генеза, 2000. 368 с.
37. Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітологія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. №4—5 (квітень—травень) 2012. С.44—51.
38. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
39. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
40. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
41. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів. Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 55 с.
42. Павленко П. М., Філоненко С. Ф., Бабіч К. С. Інформаційні системи і технології. навч. посібн. Київ: НАУ, 2013. 324 с.
43. Палига О. В., Притула І. А. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти м. Василівка. URL: <http://vpl57.zp.ua/file/IYPNoweV>
44. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
45. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник. / За ред. Г.С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. 560 с.
46. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К, 2004. 256 с.

47. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. № 12. 256 с.
48. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук, метод, посібн. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
49. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія: посібник. Харків: Основа, 1995. 548 с.
50. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
51. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... к.пед.н.: 13.00.10. Київ, 2011. 304 с.
52. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
53. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Дніпропетровськ: Видавництво «Промінь», 2000. 160 с.
54. Сисоєва С.О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій. *Освітні технології у школі та вузі (До 210-річчя заснування м. Миколаєва)*: Матеріали науково-практичної конференції 23-26 вересня 1997 р. Київ: ІЗМН, 1998. С. 287-293.
55. Слущний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя ХХІ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 150 - 157.
56. Степанова Г.М. Застосування кейс-технологій у викладанні фундаментальних дисциплін в медичному ЗВО. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Випуск №2. С 67-72.
57. Столяренко І. С. Особливості організації змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 38-147.
58. Стрельніков В. Ю., Брітченко І.Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПКПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
59. Стяглик Н.І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі. Харків, 1994. С. 28.
60. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
61. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому вчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8(72). С. 178-188.

62. Трач Ю. В. Нові інформаційні технології та інформаційна культура в глобалізованому світі. Київ: Каравела, 2016. 118 с.
63. Філософський енциклопедичний словник/ НАН України, Ін-тут філософії ім. Г.С. Сковороди. / голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
64. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр., доп. Київ: Академвидав, 2007. 560 с.
65. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
66. Царенко М.О., Усаченко О.П. Сучасні інтерактивні технології навчання в освіті. *Наша школа*. 2013. № 3. С. 21-27.
67. Частаков А.В. Методичні рекомендації щодо початку роботи у системі дистанційного навчання Moodle. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 20 с.
68. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. *X Міжнародна науково-практична конференція „Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції”*. 2015. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268> (дата звернення: 19.03.2018).
69. Ярошик Я. В. Інноваційні технології в системі освіти України. Режим доступу: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf>
70. Collis B. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations Betty Collis and Jef Moonen; Kogan Page, London, 2001. 232 p.
71. Hofmann J. (2014). Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!). URL: <http://blog.insvnctraining.com/top-10-challenges-ofblended-learning>
72. Ivashchenko M., Bykova T. Peculiarities of training university students for professional work in gaining knowledge in economics Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics. *Journal. Association 1901 "SEPIKE"* /Ausgabe 10. Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA. P.23-27.
73. Michael H., Mescon Michael Albert, Franklin Khedouri Management. Harper and Row, 1988. 777 p.
74. Tim O'Reilly What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Паранюк Анна Олексіївна

*аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
t.anna.paranjuk@gmail.com*

Філософська категорія «умови» позначає ті фактори, що є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [5, с.230]. Найчастіше умови розглядаються як дещо зовнішнє щодо явища, на відміну від ширшого поняття фактори, що містить у собі як зовнішні, так і внутрішні чинники. У педагогіці умови, не будучи самі по собі факторами подій, водночас посилюють чи послаблюють їх вплив. Відповідно до цих позицій, умови визначаються як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Педагогічні умови трактуються як сукупність факторів, об'єктивних можливостей змісту освіти, що забезпечують успішність досягнення поставлених завдань навчання та виховання [15].

У нашому дослідженні умови розглядаються як сукупність обставин, що сприяють формуванню соціальної компетентності старшокласників в освітньому просторі загальноосвітнього закладу:

- організація освітнього процесу за етапами, що відображають логіку становлення соціальної компетентності учнів старшої школи;
- контекстна організація освітнього процесу на основі методів проєктного, ситуаційного, рефлексивного навчання та виховання;
- включення в освітній процес соціальної практики учнів як особливого виду діяльності, спрямованого на соціалізацію особистості у системі середовищних взаємодій.

Розглянемо зміст кожної умови та визначимо можливі шляхи її реалізації.

Зважаючи на необхідність враховувати у контексті виконання завдань нашого дослідження можливості соціальної адаптації (засвоєння готових форм і способів соціального життя), а також вироблення власних ціннісних орієнтацій у соціально спрямованій навчальній діяльності старшокласників, розглянемо особливості організації освітнього процесу за етапами, що відображають логіку становлення соціальної компетентності учнів старшої школи.

Концепція гуманітарного розвитку містить три етапи, що відрізняються рівнями [73, с. 47–58; 77]. Їх послідовність відображає процес становлення цілісності досліджуваного новоутворення: 1) орієнтаційно-алгоритмізований; 2) адаптивно-особистісний; 3) ціннісно-перетворювальний етапи.

У кожній зі складових найменувань етапів віддзеркалюється діалогічна природа соціальної компетентності, що інтегрує в собі самість і соціумність старшокласника [32; 61; 75; 76; 78].

Так, «орієнтований», «адаптивний» і «перетворювальний» – ці ознаки характеризують ступінь «входження» школяра в соціум і його здатність до соціальної взаємодії. На початку першого етапу учень старшої школи демонструє прояви значущих соціально цінних властивостей, а під час завершення може орієнтуватися в соціальних нормах і суспільних відносинах, має загальні уявлення про соціальні контакти та алгоритми їх здійснення в соціумі. На другому етапі старшокласник, вирішуючи завдання соціальної адаптації, спочатку набуває готовності до соціальної взаємодії, сприймаючи її поза контекстом саморозвитку як самоцінність, а на «фініші» цього періоду демонструє здатність до саморозвитку для соціальної взаємодії. На третьому етапі учень оволодіває перетворювальною діяльністю в соціумі на основі єдності саморозвитку та діалогічної взаємодії з іншими [3; 7; 35].

«Алгоритмізований», «особистісний» та «ціннісний» – ці ознаки підкреслюють ступінь прийняття старшокласником цінностей саморозвитку, сформованість значущих для соціальної компетентності індивідуально-особистісних властивостей. Так, на першому етапі учень старшої школи, значущі індивідуально-особистісні властивості якого перебувають у стані формування, демонструє здатність діяти за запозиченими алгоритмами соціальних контактів поза усвідомленням цінності саморозвитку. На «фініші» другого етапу молода людина приймає цінність саморозвитку для соціальної взаємодії та набуває комплексу значущих індивідуально-особистісних властивостей, що визначають її соціальну компетентність як ціле. Третій етап є ціннісним у тому розумінні, що індивідуально-особистісні властивості старшокласника, оптимально поєднуючись з його соціально значущими властивостями, утворюють цілісність, що забезпечує єдність саморозвитку та соціальної взаємодії, які інтегруються в соціальній компетентності школяра як оптимальне єдине ціле [4; 16; 40; 69; 70].

Перейдемо до побудови теоретичної моделі педагогічного – процесу, адекватного логіці формування соціальної компетентності старшокласника, маючи на увазі обґрунтування послідовності етапів,

що реалізують властиві їм цілі, рушійні суперечності та прогнозовані результати [30, с. 81-97].

На орієнтаційно-алгоритмізованому етапі досліджуване новоутворення ще не є компетентністю і визначає орієнтування учня старшої школи у сфері саморозвитку та соціальних контактів. По завершенню адаптивно-особистісного етапу учні піднімаються на індивідуально-особистісний рівень гуманітарного розвитку, а досліджуване новоутворення набуває ознак соціальної - компетентності як цілого. На ціннісно-перетворювальному етапі старшокласники досягають ціннісно-морального рівня гуманітарного розвитку, а досліджуване новоутворення набуває всіх ознак соціальної компетентності як оптимального єдиного цілого [16; 32; 70].

Орієнтаційно-алгоритмізований етап педагогічного процесу реалізують дві стадії - елементарна та алгоритмічна. Елементарна стадія є неорганізованою ділянкою сходження підлітка до дифузного рівня гуманітарного розвитку, коли наявні діагностичні засоби вже дозволяють зафіксувати в школяра елементарні прояви значущих для соціальної компетентності індивідуально-особистісних і соціально цінних властивостей.

Стимулювальною суперечністю етапу є неузгодженість між ситуативними потребами учня у захисті, у безпечному фізіологічному існуванні в соціумі та дефіцитом освоєних способів їх задоволення. Внаслідок цього активність старшокласника в сфері саморозвитку та соціальних контактів характеризується безсистемним пошуком способів досягнення локальних цілей задоволення ситуативних потреб біологічної життєдіяльності. Поведінка учня старшої школи в ситуаціях саморозвитку та розвитку соціальних контактів є рефлексивно запрограмованою або автоматизованою, виконується за алгоритмом «потреба — пошук способу виконання — дії — задоволеність» [32].

Компетенції саморозвитку та соціальної взаємодії експлікуються елементарними когнітивними проявами, що дозволяють старшокласнику лише запам'ятовувати, розпізнавати та відтворювати інформацію, відчуючи труднощі у її застосуванні в ситуаціях соціальних контактів та саморозвитку. На елементарній стадії соціальна компетентність представлена елементарними проявами її складових компонентів, цілісність відсутня, водночас спостерігається «сходження» школяра на дифузний рівень гуманітарного розвитку [40, с. 4-6].

Алгоритмічна стадія педагогічного процесу передбачає «сходження» старшокласника від дифузного до орієнтаційного рівня

гуманітарного розвитку. Стимулюючою є суперечність між усвідомлюваною учнем потребою у внутрішньогруповому спілкуванні та інших формах соціальних контактів і слабкою поінформованістю про засоби внутрішньогрупового спілкування, що дозволили б йому подолати труднощі в соціокомунікативній сфері. У зв'язку з цим, активність старшокласника спрямована на засвоєння інформації про засоби внутрішньогрупового спілкування, набуття досвіду орієнтування в соціокомунікативній сфері та здійснення стандартних дій у соціальних комунікаціях за схемою «орієнтування-виконання- контроль».

Досягнутий орієнтаційний рівень гуманітарного розвитку - визначає соціальне орієнтування старшокласника у сфері саморозвитку та соціальних контактів. Це проявляється у набутті учнями старшої школи уявлень про види спільної діяльності та способи її виконання за алгоритмами, які пропонуються ззовні — вчителем, друзями, іншими дорослими. Учні оволодівають прийомами зворотнього зв'язку в комунікації, способами передачі інформації без спотворення під час соціальних контактів, демонструють прагнення зрозуміти зміст контактів і визначитися у своїх комунікативних труднощах [14; 69].

Провідними виявляються елементи, які наповнюють конативний та рефлексивний компоненти, що сукупно забезпечують соціальне орієнтування старшокласника у сфері соціальних контактів і адекватного саморозвитку .

На «фініші» орієнтаційно-алгоритмізованого етапу педагогічного процесу для старшокласника притаманні такі соціально значущі та індивідуально-особистісні властивості, що забезпечують лише - загальне орієнтування. Разом з тим, властиві для учнів старшої школи орієнтація на групове спілкування та потреба у цікавій спільній діяльності з однолітками та дорослими потребують не просто орієнтування в сфері соціальних контактів, а готовності до успішної соціальної взаємодії, підтриманої ефективним саморозвитком. Створюються передумови для переходу до адаптивно-особистісного етапу педагогічного процесу, який також реалізують дві стадії — адаптивна та особистісна.

Адаптивна стадія передбачає «сходження» старшокласника від орієнтаційного до соціально-особистісного рівня гуманітарного розвитку, коли новоутворення характеризується таким змістом формованих компонентів, що відображає зміст соціальних функцій. Учні старшої школи опановують соціальні дії, що відповідають суспільно значущим цінностям і нормам, підпорядковуються внутрішній меті. Вони набувають здатності проєктувати дії,

здійснюючи їх у соціальному просторі за схемою «мета – засіб – результат» під час вирішення завдань власної адаптації у соціумі. Відбувається, таким чином, розвиток мотиваційного та когнітивного компонентів соціальної компетентності, але провідними виявляються характеристики старшокласника, що наповнюють конативний компонент новоутворення.

У результаті гуманітарного розвитку на адаптивній стадії старшокласник набуває готовності до соціальної взаємодії, яка сприймається ним поза контекстом саморозвитку як самоцінність. В умовах домінування соціально-групового над особистісним учень старшої школи цілеспрямовано опановує культуру рольової поведінки в соціумі і набуває готовності вирішувати завдання соціальної взаємодії, в основному, шляхом наслідування соціальних зразків, діючи відповідно до групових і соціальних цінностей. В старшокласника з'являється настанова на вирішення завдань соціальної взаємодії в контексті значних суспільних потреб та підвищення власного соціального статусу в освітньому просторі школи та поза її межами [32; 35].

На адаптивній стадії стимулювальною суперечністю виступає неузгодженість між домінуючою настановою на задоволення суспільних потреб відповідно до соціальних норм і обмежених можливостей прояву своєї індивідуальності та утвердження власної «самості» у соціальній взаємодії [14; 17].

Цільовий орієнтир особистісної стадії - «сходження» старшокласника від соціально-особистісного до індивідуально-особистісного рівня гуманітарного розвитку. Характерні для старшого шкільного віку психічні зміни детермінують розвиток рефлексивних здібностей, домінування характеристик «самості» особистості. Це проявляється у конструюванні та ствердженні самобутнього образу «Я» старшокласника, у прагненні активно протистояти середовищу, підпорядковуючи його особистим інтересам, у пошуку та набутті особистісних сенсів життєдіяльності, у проектуванні індивідуального шляху в житті. Учні старшої школи опановують соціальні дії та прийоми саморозвитку, розгортаючи їх за схемою «задум – реалізація – рефлексія». Ведучими виявляються характеристики старшокласника, що наповнюють конативний і рефлексивний компоненти новоутворення і забезпечують індивідуально-особистісні прояви школяра у сфері саморозвитку та соціальної взаємодії з іншими в соціумі [1; 14; 19; 23].

На особистісній стадії старшокласник засвоює не тільки відомі, а й нові способи самопізнання та саморозвитку в контексті соціальних комунікацій, удосконалює свої здібності до оцінювання на основі

критичності мислення, до висловлювання аргументованих суджень з різних аспектів соціогрупової взаємодії. У соціальній взаємодії учні демонструють здатність самостійно організовувати свою діяльність, намагаються створювати власні моделі взаємодії з урахуванням особистісних особливостей та прагнення до поваги, визнання, авторитету, прояву своєї «самості» у взаємодії з іншими [40; 45].

На «фініші» особистісної стадії старшокласник приймає цінність саморозвитку для соціальної взаємодії. Він набуває комплексу значущих індивідуально-особистісних якостей, що поєднуються з соціально цінними якостями. Їхня сукупність виступає результатом досягнення учнями індивідуально-особистісного рівня гуманітарного розвитку, коли відносно повну сформованість виявляють когнітивний і конативний компоненти новоутворення. Крім того, старшокласник привласнює суспільно-значущі цінності та виробляє особистісні сенси саморозвитку, що забезпечує успішність соціальної взаємодії, яка виступає як прояв мотиваційного компонента новоутворення[33; 60; 70].

Усе це характеризує соціальну компетентність як цілісність, визначену готовність і здатність старшокласника вирішувати проблеми у сфері саморозвитку та соціальної взаємодії, що, у свою чергу, свідчить про досягнення компетентнісного рівня розвитку [19; 40].

Цільовий орієнтир на ціннісно-перетворювальний етап означає перехід старшокласника від індивідуально-особистісного до ціннісно-морального рівня гуманітарного розвитку. Останній проєктується в нашій моделі як повноцінно компетентнісний рівень гуманітарного розвитку з властивою йому діалогічністю, який характеризується якісною зміною системи особистісних мотивів, цінностей і сенсів, коли основним стає мотиваційний компонент соціальної компетентності.

На цьому рівні старшокласник здатний гуманітарним чином вирішувати проблеми, що реально існують у суспільному середовищі його життєдіяльності, самостійно здійснюючи креативно-перетворювальну, пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну діяльність у ситуаціях невизначеності, спільно виробляючи нестандартні способи вирішення проблем, а часом і такі, що не існували раніше, на основі використання ефективних моделей соціокомунікативної взаємодії та продуктивного саморозвитку. Кожен компонент соціальної компетентності набуває завершеності в логіці ієрархічної супідрядності в загальній структурі новоутворення як єдиного цілого [14; 17; 33].

Змістовне наповнення та структурний взаємозв'язок усіх компонентів забезпечує цілісність новоутворення, що дає підстави для констатації набуття старшокласником соціальної компетентності як гуманітарно-цілісного феномену.

Розглянемо зміст наступної педагогічної умови - контекстна організація освітнього процесу на основі методів проєктного, ситуаційного, рефлексивного навчання та виховання.

Технологічна складова соціально спрямованого освітнього процесу реалізується у вигляді збагачення змісту освіти різними видами досвіду (пізнавального, практичного, творчого, ціннісного, особистісного тощо). Можливі кілька дидактичних стратегій збагачення змісту освіти соціальним досвідом [10; 42].

Перша зі стратегій пов'язана з використанням власне змісту освіти, що традиційно розуміється як соціальний досвід людства, який відображається в особистісно-розвивальному потенціалі навчальних предметів. Потенціал багатьох навчальних предметів пов'язаний з діалогічністю, необхідністю рефлексії та відповідальності за відстоювані наукові підходи та принципи, творчістю та свободою у пізнанні світу і його явищ, толерантністю до ідей Іншого, застосуванням ціннісних регуляторів. Взаємодія з таким змістовим предметним наповненням безпосередньо веде до становлення індивідуалізованого соціального досвіду, його самореалізації, формування компонентів соціальної компетентності [7; 16; 19]. Реалізація цієї стратегії передбачає розробку окремих тем, зміст яких містить соціальну проблематику, різні аспекти соціального знання, питання соціального самовизначення, функціонування та ствердження в суспільстві. Такий напрям стратегії може знайти відображення у створенні якісно нового курсу, наприклад, факультативного модульного курсу для старшокласників «Соціальна самореалізація», проєктуванні спеціальних навчальних ситуацій.

Друга стратегія актуалізації соціального досвіду старшокласників в освітньому процесі пов'язана із запровадженням у змісті навчальних дисциплін соціальної домінанти (додаткової інформації соціального плану), з викладом навчального курсу в контексті суспільних, соціальних проблем, розглядом його в контексті цілісної культури, суспільного розвитку людини, соціальної практики людства. Завдання педагога — навчити старшокласників орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях, вирішувати різноманітні завдання соціального плану, читати соціальні тексти, які зумовлюють самоствердження старшого школяра [49; 70].

Третя стратегія збагачення соціального досвіду учнів пов'язана переважно із процесуальним аспектом навчання, зі способами організації навчальної діяльності учнів. Відповідно до цієї стратегії, необхідно створення якісно нових змістовних форм спілкування, що змінюють позицію старшокласника в будь-якій, у тому числі й навчальній, діяльності, включення учнів у нові особистісно важливі та соціально значущі види діяльності. Це може бути реалізовано завдяки організації соціальних практик учнів, включенню старшокласників у процеси соціального проєктування, моделюванню ситуацій соціалізації [3; 11; 41; 58].

Засобом збагачення змісту освіти соціальним досвідом, що зумовлює його присвоєння індивідом, розвиток відносин людини з навколишнім світом, іншими людьми, самою собою в освітньому процесі, є реалізація вищезазначених стратегій шляхом впровадження *контекстного навчання*, яке лежить у річищі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду за допомогою активної діяльності. Згідно з цією теорією [29; 44; 49], будь-яка предметна дія відбувається в соціальному контексті, соціально зумовлена, передбачає особистісну та соціальну відповідальність за те, що відбувається, а одиницею будь-якої діяльності виступає вчинок як соціально обумовлена і соціально нормована дія, що спирається як на предметні, так і на соціальні властивості навколишнього світу. Методи контекстного навчання дозволяють отримати знання у загальному контексті соціальних процесів та ситуацій, звертають учнів до контексту життя та діяльності, їх соціального досвіду. Спираючись на творче мислення та соціальну активність школярів, педагоги визначають навчальне завдання як особистісне, соціально значуще, що впливає з власної активності та самостійності учня [39; 49; 58].

Специфіка контекстного навчання полягає в набутті нових знань, що поглиблюють зміст досліджуваної інформації завдяки врахуванню особистого освітнього досвіду, формуванню соціального досвіду через оволодіння вміннями вираження думок і суджень у питально-відповідальній формі. Основу технології контекстного навчання складає цілеспрямована, організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що будується на принципах співпраці, співтворчості і співпереживання, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти розв'язання, бажання студентів у процесі взаємного обміну думками відібрати з різних відповідей найбільш оптимальну [29].

Самостійність та ініціативність мислення, його творчий характер, що забезпечують етапність формування соціальної компетентності

старшокласників, у процесі контекстного навчання використовуються в імітаційно-ігрових формах і проблемно-ситуативних методах оволодіння прийомами встановлення контакту, ознайомлення з оптимальними комунікативними нормами підтримання змістовного діалогу. Під час моделювання рольових ситуацій, що лежать в основі контекстного навчання, старшокласники вчаться:

- чітко визначати дидактичну мету у формі рольової перспективи;
- програвати різні комунікативні ролі, передбачені структуруванням навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової й проблемно-ситуативної моделей;
- співпрацювати у системі відносин «учитель-учень», «учитель-група учнів»; «учень-група учнів»; «група учнів-група учнів»;
- актуально виявляти власний творчий потенціал та індивідуальні можливості під час програвання проблемних ситуацій;
- використовувати свободу вибору навчальних ролей та можливості ситуації успіху, створеної вчителем, для подальшого формування власної соціальної компетентності [23; 29].

Технологія контекстного навчання містить чотири основні етапи:

- етап обґрунтування, що передбачає визначення ціннісних орієнтирів; цілей навчання, які мають бути досягнуті старшокласниками; формальних аспектів, що стосуються контексту навчального процесу з використанням імітаційно-ігрових форм і проблемно-ситуативних методів; конкретних методик, завдань, що дозволяють реалізувати поставлені цілі; методичного забезпечення навчального процесу;
- етап прийняття рішення, завдання якого спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення занять; визначення форм, методів, засобів, що дозволяють реалізувати програму;
- етап здійснення, умови якого передбачають: організацію системи підтримки комунікативно-діалогічного середовища контекстного навчання; вдосконалення змісту завдань, інноваційних прийомів навчання; забезпечення результативності розв'язання навчальних завдань;
- етап рефлексії, під час якого відбувається усвідомлення і реалізація шляхів удосконалення впровадження контекстного навчання, що має завданням формування соціальної компетентності школярів.

Аналіз наукової та методичної літератури [49] дозволяє окреслити логіку послідовності форм роботи на уроці за умов

контекстного навчання: 1) спеціальне повторення вивченого раніше; 2) стисле розкриття значення матеріалу, що підлягає вивченню, для формування соціальної компетентності старшокласників; 3) проголошення наскрізної ідеї, що дозволяє структурувати нові знання відповідно до колективно створеного плану роботи; 4) формулювання питань, завдань, що потребують розв'язання; 5) аналіз соціальних проблем, явищ, сутність яких може бути пред'явлена завдяки пізнанню нових знань; 6) спостереження, проведення уявних експериментів з метою вироблення рекомендацій, спрямованих на формування компонентів соціальної компетентності.

Успішне формування соціальної компетентності учнів старшої школи можливе за умов створення досвіду активної участі в різних формах діалогічної взаємодії, передбаченої контекстним навчанням: спільні логічні міркування, побудова алгоритму розв'язання навчальної проблеми, пошуки оптимального способу вирішення соціальної проблеми, відстоювання власної позиції через розгортання обґрунтованої аргументації.

Пізнавальна діяльність, творчий розвиток особистості, що стимулюють формування соціальної компетентності учнів старшої школи, можуть відбуватися в контексті проєктної технології навчання, яка виявляє інтелектуальний, моральний, духовний потенціал старшокласників як молоді, що стоїть на порозі входження в доросле суспільство з його непростими завданнями самореалізації для кожного члена.

Спираючись на положення, обґрунтовані в дослідженнях М. Бабкіної, О. Войного, В. Киричук, С. Коваль, М. Мельник, В. Неділько, С. Руденко, про системоутворювальну роль проєктної технології в системі технологічного забезпечення компетентнісних моделей загальної освіти, проаналізуємо потенціал проєктно-орієнтованих педагогічних засобів у контексті підтримки становлення соціальної компетентності учнів старшої школи. Зауважимо, що терміни «проєктний метод», «проєктна технологія», «проєктивна методика» розглядатимемо як синоніми. Навчання з використанням проєктної технології характеризується як проєктне навчання.

Проєктна технологія, що спирається на принцип «Все - з життя, все - для життя» (Д. Дьюї, В. Лай, Е. Торндайк), передбачає використання навколишнього життя як лабораторії, в якій і відбувається процес пізнання [13; 22; 67]. Потенціал проєктного методу, за наслідками аналізу В. Шахрай [69], полягає у розвитку людини, тим чи іншим чином пов'язаному зі становленням

індивідуальності та особистості. Проектний метод може бути засобом: всебічного розвитку розуму і мислення; формування творчих здібностей; розвитку самодіяльності школярів; підготовки - вихованців до майбутньої професійної діяльності; злиття теорії та практики в навчанні [13; 43] .

Проектному методу притаманні такі особливі ознаки в системі дій педагога та учнів як учасників розробки та здійснення проекту:

- а) вони підхоплюють проектну ініціативу «з життя»;
- б) домовляються один з одним про форму реалізації завдання;
- в) розвивають проектну ініціативу і доводять її до відома всіх;
- г) організують групову діяльність (інформують один одного про хід роботи, вступають у дискусії, коригують спільні зусилля з виконання завдання тощо) [20, с. 8-9; 50, с. 103].

У вітчизняній педагогічній науці існують різні позиції щодо проектного навчання (С. Генкал, Л. Кільдерова, В. Киричук, О. Коберник, Л. Павлюк, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Уйсімбаєва). Так, С. Бондар, Л. Момот, Л. Липова розглядають проектне навчання як розвивальне, що базується на послідовному виконанні комплексних навчальних проектів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних знань [6]. У навчально-методичному посібнику О. Пехоти, А. Кітченко, О. Любарської розглядаються сутнісні ознаки сучасних освітніх технологій, серед яких докладно проаналізовано феномен проективної освіти. Її метою є здійснення особистісно-значущого проекту та пошук особистісного сенсу в досліджуваній інформації, а базовим стилем спілкування виступають співпраця , співтворчість, концептуальне обговорення інформації з педагогом як координатором та партнером [53]. За таких умов кількісна оцінка результатів перетворюється на якісну оцінку всього процесу, творчість стає доступною кожному, а не групі «обраних».

Сутнісною характеристикою проектного навчання виступає створення умов, за яких учні:

- самостійно і охоче здобувають знання з різних джерел;
- навчаються користуватися набутими знаннями для вирішення практичних та пізнавальних завдань;
- розвивають комунікативні здібності, працюючи у командах;
- освоюють способи дослідницького пошуку (виявлення проблеми, збір інформації, спостереження, проведення експерименту, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення);
- опановують техніки критичного мислення, аргументації власної позиції, поведінки в дискусії;
- розвивають системне мислення;

- набувають здатності до рефлексії на індивідуальному, груповому та колективному рівнях [8; 20, с.10-12; 57, с.130-131; 64, с. 312].

Аналіз педагогічних джерел [26; 29; 34; 38; 43; 50; 57; 67] дозволяє узагальнити специфічні ознаки проектного навчання:

- в центрі уваги — учень та сприяння розвитку його творчих здібностей;
- освітній процес будується за логікою діяльності, яка має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні;
- індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного учня на рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки системи навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок їх універсального використання у різних ситуаціях.

Для нашого дослідження важливою є модель, запропонована Т. Комар [26], яка, на нашу думку, може розглядатися як мікроструктура ситуації педагогічного процесу, побудованого на проектній основі і націленого на формування соціальної компетентності старшокласника. Педагогічний потенціал ситуації визначається тим, що вона передбачає прийняття учнем на себе певної соціальної ролі та здійснення у зв'язку з цим соціальної комунікації з однолітками і дорослими, що є проявом ефективності входу старшокласника у світ соціуму. Разом з тим, ситуація вимагає адекватного саморозвитку та вдосконалення здатності учня старшої школи до креативно-перетворювальної діяльності в соціумі, формування мотиваційно-ціннісної сфери, проявів особистісних функцій відповідальності, вибору, рефлексії, самовизначення. Структура ситуації є інваріантною, але способи її розгортання на різних стадіях і етапах педагогічного процесу варіюватимуться залежно від специфіки базових проектів, що реалізуються.

З урахуванням вищезазначеного, на основі аналізу наукової літератури та ефективного досвіду [2; 9; 20], ми виокремлюємо типи проектів, що реалізуються як одиниці проектної діяльності на відповідних етапах та стадіях педагогічного процесу, адекватного логіці становлення соціальної компетентності старшокласника. Наша типологія містить чотири види проектів: проект-продукт, проект-презентація, проект-сприяння, проект-самореалізація, кожен з яких має ознаки соціального проекту.

Проект-продукт орієнтує його учасників на отримання матеріального продукту як результату творчої діяльності та передбачає яскраво виражену роль керівника, який визначає цілі, складає план отримання очікуваного продукту, прогнозує способи координації дій учасників. Оцінці піддається результат, а сам проект виконує орієнтувальну функцію. Показово, що це збігається з пріоритетами *алгоритмічного етапу орієнтаційно-алгоритмізованої стадії* педагогічного процесу, націленого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Під час здійснення - цього проекту старшокласники отримують уявлення щодо проектного способу організації діяльності, хоча не всі «технологічні кроки» при цьому можуть бути реалізовані. Вчитель демонструє у готовому вигляді виконання значних дій, спонукаючи учнів орієнтуватися в соціумі. Хоча групове співробітництво і не потрібне, але школярі відчують дефіцит власних можливостей для успішного здійснення проектної діяльності стосовно ситуацій життєдіяльності [22].

Проект-презентація передбачає подання на внутрішньо-груповому рівні продукту, виробленого під час проектної діяльності, що здійснювалася в малих групах. Цьому проекту притаманні змагальність та відносно вищий ступінь самостійності його учасників: вони самі визначають зміст та засоби проектної діяльності, беруть участь у проектуванні форми продукту та у визначенні способів його презентації. Для виконання такого проекту потрібен певний рівень соціальної взаємодії. У зв'язку з цим, значущою функцією проекту-презентації є спонукання учасників до оволодіння способами соціальної взаємодії, у тому числі в групі вищого порядку, що кореспондується з «фінішними» характеристиками *алгоритмічного етапу орієнтаційно-алгоритмізованої стадії* педагогічного процесу, що підтримує становлення соціальної компетентності старшокласника [22; 26; 34].

Проект-сприяння зміщує акценти з результату проектної діяльності на сам процес, передбачаючи «вихід» на міжгруповий (зовнішній) рівень. При цьому важливим завданням є налагодження взаємодії учасників проекту, що дозволяє визначитися в груповій роботі з задумом проектної діяльності, спрогнозувати результат, змодельовати продукт, розподілити ролі виконавців роботи, способи їх само- та самооцінювання. Повноцінна реалізація проекту забезпечується рівноправністю учасників проектної діяльності, до числа яких належать і педагоги. Проект-сприяння реалізує мікроструктуру ситуації педагогічного процесу, адекватну *адаптивному етапу адаптивно-особистісної стадії* становлення -

соціальної компетентності старшокласника. Саме на цьому етапі учні старшої школи освоюють відомі способи людської діяльності в контексті соціальної комунікації та самопізнання. Вони набувають здатності до оцінювання та висловлювання аргументованих суджень, більш досконалими є прояви критичного мислення, що виявляються в соціогруповій взаємодії. Старшокласники демонструють вміння самостійно організовувати взаємодію з іншими, прагнучи до поваги та визнання іншими, до прояву своєї «самості» [9].

Проект-самореалізація відображає індивідуально-особистісну та соціально ціннісну спрямованість проєктної діяльності. Характерне для цього проєкту концептуальне обговорення розв'язуваних проблем сприяє створенню кожним учнем власної системи цінностей, позиціонуванню себе у світі соціальних цінностей, визначенню старшокласниками особистісного змісту проєктної діяльності. Ступінь самостійності учасників проєкту велика, і це сприяє запуску механізмів самоактуалізації та самореалізації, що забезпечують саморозвиток школярів у контексті їх соціальних взаємодій. Проєкт-самореалізація обумовлює створення ситуації педагогічного процесу на *особистісному етапі адаптивно-особистісної стадії*, фініш якої характеризується як досягнення високого рівня сформованості соціальної компетентності старшокласників [28; 29; 70].

Кожен з типів проєктів характеризується ознаками соціального проєкту як базового проєктно-орієнтованого засобу формування соціальної компетентності старшокласника, що відрізняється спрямованістю на усвідомлення причетності до вирішення проблем суспільства, на формування ціннісно-потребнісної сфери учня старшої школи, на набуття досвіду вирішення соціально значущих завдань. Виконання всієї сукупності різноманітних проєктів значно впливає на формування альтруїстичної свідомості школярів, вироблення ними власних принципів життєдіяльності на моральній основі, забезпечення їх суб'єктного ставлення до ціннісно-моральної, емпатійної взаємодії, в основу якої покладене добровільне й усвідомлене прийняття на себе етичних та моральних обмежень, всієї повноти відповідальності за власний вибір і діяння, за події, що відбуваються в широкому соціумі [2; 20, с. 45-46; 22].

Запропонована типологія проєктів містить у собі видове різноманіття, обумовлене об'єктивними умовами, в яких розгортається проєктна діяльність. З огляду на це, можна виокремити такі види проєктів, як предметні, міжпредметні, метапредметні. *Предметні проєкти* будуються на матеріалі змісту окремих предметів (дисциплін) та актуалізують завдання, що можуть

бути вирішені у навчальній діяльності. Зазвичай, такі проекти орієнтовані на отримання результату і більше відповідають типам «проект-продукт» «проект-презентація» [6].

Міжпредметні проекти актуалізують міжпредметні завдання, що потребують використання змістовного потенціалу різних навчальних предметів, що найчастіше належать до певної освітньої галузі. Самостійність учасників проекту тут проявляється більшою мірою, ніж у предметних проектах, а завдання, що потребує розв'язання, вимагає постановки цілей, знаходження способів вирішення, здійснення їх дослідно-експериментальної перевірки. Водночас міжпредметний проект зорієнтований на отримання - результату і більшою мірою відповідає типам «проект-презентація» та «проект-сприяння» [2].

Метапредметні проекти, на відміну від перших двох, потребують звертання до надпредметного змісту освіти і пов'язані з проблемами, що реально виникають у житті людей. Учасники таких проектів переходять від дослідження того, що просто викликає інтерес, до проблемної тематики, яка має практичну значущість та варіативну сферу застосування результатів. Метапредметні проекти більшою мірою задіюють сферу особистісних функцій, особистісний - досвід і потребують різних видів діяльності. При цьому зростає потреба у дослідницькій, комунікативній та креативно-перетворювальній діяльності, що дає підставу співвіднести метапредметний проект як вид з типом «проект-самореалізація» [9].

Охарактеризовані вище проекти різних типів і видів утворюють систему соціального проектування, в якій від одного проекту до іншого посилюється творча складова проектної діяльності, зростає ступінь включеності в зміст проекту - реальні умови життєдіяльності особистості в суспільстві. Система проектів утворює фреймову структуру (від англ. frame - рамка, кістяк, тіло), всередині якої соціальний метапредметний проект як найбільш узагальнений - містить у собі внаслідок послідовного поглинання потенціалів характеристики попередніх проектів. При цьому відбувається наповнення відповідним змістом і гармонізація компонентів соціальної компетентності, яка як сформоване новоутворення - набуває ознак компетентнісного досвіду старшокласника, здатного вирішувати проблеми у сфері саморозвитку та соціальних контактів.

Система засобів технологічного забезпечення, адекватних певним стадіям та етапам педагогічного процесу, має охоплювати весь процес загалом. Крім того, система педагогічних засобів повинна створювати в цілісному процесі «мікроситуації», побудовані на проектній основі, що актуалізують складові компоненти

соціальної компетентності школяра, сприяючи їх інтеграції та гармонізації в цілому.

У зв'язку з цим, як впливає з вищевикладеного, необхідно дотримуватися низки умов:

- домінантна діяльність у проєктах має бути різноманітною за своїми організаційними формами, творчою за рівнями виконання та колективною за особливостями взаємодії (робота в парах, у мікрогрупах тощо);

- суб'єкти діяльності включаються в діяльність добровільно, засвоюючи колективну мету і виключаючи можливість виникнення конфлікту з власними ціннісними орієнтаціями;

- види роботи, що забезпечують реалізацію завдань проєкту, відбуваються за допомогою засобів, що допомагають формуванню компонентів соціальної компетентності учнів за логікою - «сходження» від окремих простих елементів до стійких внутрішніх зв'язків між ними та до єдиного цілого новоутворення;

- педагогічна спрямованість на становлення соціальної компетентності старшокласника, що на кожній зі стадій та етапів цілісного процесу представлена частковими взаємопов'язаними цілями, відповідає загальному орієнтиру педагогічного цілепокладання [20].

Як відомо, система може розглядатися у двох взаємопов'язаних аспектах планування: статичної структури та динамічного аналізу. У статичній система розглядається з метою виявлення елементів та їх зв'язків, а в динамічній – з метою вивчення особливостей її дійсного існування [10]. У нашому дослідженні динамічний аспект планування системи реалізації педагогічних засобів відображає її потенціал, що забезпечує формування соціальної компетентності старшокласника за рівнями гуманітарного розвитку. Сутнісну основу цього становить послідовність проєктів, адекватна обґрунтованій вище логіці педагогічного процесу. У статичному аспекті система засобів, що підтримують формування соціальної компетентності учнів старшої школи, представлена набором проєктів, що реалізують проєктну діяльність.

Як виявив науковий аналіз, проєктна діяльність має потенціал актуалізації мотиваційного, когнітивного, конативного, рефлексивного компонентів соціальної компетентності старшокласника. Включення в проєктну діяльність створює необхідні умови для успішної соціалізації учнів старшої школи, активізації соціальної взаємодії та саморозвитку, прояву ними особистісних функцій та присвоєння вищих життєвих цінностей.

Розглянемо особливості *ситуаційного навчання* як складової контекстної організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Ситуаційне навчання полягає у можливості створення та використання в освітньому процесі сучасної школи цільових ситуацій різного характеру: навчальних, особистісно орієнтованих, проблемних, ситуацій соціалізації, етичних, конфліктологічних тощо [68]. Ситуаційний підхід вимагає, щоб не тільки людина належала світові, а й щоб світ тією самою мірою належав людині. Співучасть світу та особистості у творчому акті творення ситуації робить їх єдиними, знімає проблему двоїстості у всіх її проявах [66; 71; 72].

Принцип максимальної активності дозволяє прогнозувати розвиток ситуації, якщо нам відомо достатньо даних про суб'єктів, залучених до ситуації, в першу чергу, дані про їх переваги, потреби, мотиви, стиль цілепокладання, особливості рефлексії. Ситуаційний підхід пов'язаний з проєктуванням такого методу життєдіяльності вихованців, що адекватний природі особистісного розвитку індивіда: тобто осмислення, наділення особистісними сенсами, переживання власної життєвої ситуації, яка обрана, створена ним, особливим чином розуміється, приймається, тлумачиться, позначається і постає для нього як певна подія [39; 57]. Як зазначають дослідники, у будь-яких типах педагогічної ситуації зміщення погляду постійно відбувається у бік особистісного змісту: не тільки як учень мислить, а й про що; не тільки що він говорить, а й як насправді думає; не тільки як проживає навчальний процес, а й як переживає його.

Освітній процес, побудований на послідовно змінюваних ситуаціях, дозволяє учням самовизначатися щодо цінностей, особистісно і соціально значущої позиції, стилю поведінки; реалізовуватися в різних сферах життєдіяльності, розв'язуючи неординарні завдання; шукати способи вирішення проблем різного характеру [58].

Рефлексивне навчання, що у контексті нашого дослідження також виступає складовою контекстної організації освітнього процесу, спрямованою на формування соціальної компетентності учнів старшої школи, націлене на необхідність виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності (мета, зміст, проблеми, шляхи і способи їх вирішення, отримані результати) та власний розвиток у ній [36].

Саме тут рефлексія виступає як джерело внутрішнього досвіду, способу самопізнання [9; 38]. За визначенням А. Дегтярь [13, с. 95.], рефлексія як освітня діяльність належить до двох сфер: онтологічної,

що стосується змісту предметних знань, та психологічної, тобто зверненої до суб'єкта діяльності та до неї самої.

Заслуговує на увагу запропонована Л. Корінько [27] методика організації рефлексії учня:

1. Тимчасова зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності. Учень, що зустрівся з труднощами, припиняє розв'язання завдання і всю увагу звертає на аналіз алгоритму дій.

2. Відновлення послідовності виконуваного процесу. Усно чи письмово описується все, зокрема й те, що на перший погляд учневі не видається важливим.

3. Вивчення послідовності дій з погляду їхньої ефективності, продуктивності, відповідності поставленому завданню. Параметри аналізу рефлексивного матеріалу визначаються цілями.

4. Формулювання результатів рефлексії, гіпотеза щодо майбутньої діяльності.

5. Практична перевірка гіпотези у наступній предметній діяльності.

Ми вважаємо, що використання в освітньому процесі методів рефлексивного навчання, що вибудовується на активній, діяльнісній основі, передбачає не лише постановку цілей освіти кожним школярем та усвідомлення способів їх досягнення, а й становлення активної суб'єктної позиції старшокласника [27], що лежить в основі становлення його соціальної компетентності.

Необхідність посилення практико-орієнтованого, діяльнісного компонента змісту освіти, що знайшов своє вираження у становленні, формуванні та розвитку ключових компетентностей, обґрунтована та доведена нами у першому розділі дисертаційного дослідження. Компетентність є поняттям процесуальним, тобто формується та проявляється у діяльності через здатність діяти з урахуванням отриманих знань, актуалізуючи досвід та активність особистості, її ініціативність та самостійність [15; 18; 33; 71].

Однією з педагогічних умов формування соціальної компетентності старшокласників є включення в освітній процес соціальної практики учнів як особливого виду діяльності, спрямованого на соціалізацію особистості у системі середовищних взаємодій.

Ознакою сьогодення є процес формування нової системи освіти, орієнтованої на соціалізацію особистості з урахуванням участі у суспільно значущій діяльності. Так, у Програмі виховання дітей та учнівської молоді пріоритетним є напрям залучення молоді до соціальної практики з метою розвитку її потенціалу в інтересах держави [54].

Одним з ефективних методів включення молодого покоління у суспільне життя є соціальна практика. Зазначимо, що у розглянутих нами педагогічних словниках [25; 59; 62], виданих в останні роки, освітнього терміна «соціальна практика» не було зафіксовано. Якщо дотримуватися того погляду, що соціальна практика як галузь наукового дослідження з'явилася в другій половині ХХ століття [71; 72; 74; 75; 78], то можна вважати, що «соціальна практика» є відносно новим педагогічним поняттям.

Поняття «соціальна практика» в педагогіку проникло з соціологічної науки. У соціології в контексті різних підходів були досліджені цілі, завдання та структура соціальної практики [71; 72; 74; 75; 78].

Сьогодні на запит «соціальні практики» пошукові системи видають понад п'ять мільйонів збігів. Категорія «практика» широко використовується в соціальних науках і вважається однією з фундаментальних. Слово «практика» включається сучасними дослідниками у безліч термінів: «соціальні практики», «повсякденні практики», «неформальні практики», «практики розваг» тощо. Сучасні соціологи використовують соціальні практики як інструмент, що дозволяє вивчати широкий спектр явищ та подій суспільного життя як різновидів соціальних практик. Соціальні практики однаково застосовуються і до опису «близького» життєвого світу, і до розгляду «масштабних» явищ [23]. А. Шюц зауважує: «у сфері практичних інтересів ми задовольняємося знанням про те, що конкретні засоби та процедури зумовлюють певні бажані чи небажані результати. Те, що ми не розуміємо, «чому» і «як» вони працюють, і що ми нічого не знаємо про їхнє походження, не заважає нам спокійно займатися ситуаціями, справами, людьми» [79, с. 222].

Теорії соціальних практик, що сфокусовані на виявленні характерних тенденцій сучасного суспільного розвитку, дозволяють вивчати діяльність людей крізь призму їх звичних (рутинних) дій у межах тих чи інших інститутів або організацій.

Теорію соціальних практик у соціології розвивали П. Бурдьє, П. Бергер, Т. Лукман, Л. Вітгенштейн, Г. Гарфінкель, Е. Гідденс, К. Гірц, І. Гофман, Т. Парсонс, А. Шюц та ін. [71; 72; 74; 75; 78; 79]. Безпосередньо соціологічний етап вивчення «практик» починається з публікації в 70-х роках ХХ ст. роботи П. Бурдьє «Нарис теорії практики», а також дослідження К. Гірца «Інтерпретація культур». У них категорія соціальних практик актуалізована як інструмент соціологічного теоретизування, що дало привід для подальшого вивчення звичних дій у межах соціологічної науки.

Зупинимося докладніше на трьох основних теоріях, які сприяли концептуалізації поняття соціальної практики: структуралістський конструктивізм П. Бурдьє, теорія структурації Е. Гідденса та етнометодологія Г. Гарфінкеля.

Французький соціолог П. Бурдьє розглядав соціальні практики як здатність соціальних суб'єктів перевіряти свої поведінкові акти на відповідність сформованим уявленням про навколишню дійсність. Ці практики визначають спосіб думок і поведінки відповідно до індикаторів доступного і недоступного, того, що «для нас» і «не для нас», тим самим змушуючи соціальних суб'єктів пристосовуватися до сьогодення та майбутнього. Соціальною практикою можна вважати як доцільні дії індивідів з перетворення соціального світу, так і щоденні, звичні вчинки, що не вимагають пояснення [72].

Для Е. Гідденса соціальні практики – основа формування і суб'єкта, і соціального об'єкта [75]. Всі соціальні практики, що формують потім і соціальні структури, не можуть відбуватися «все одно де», вони впорядковані в просторі і в часі, прив'язані до певного контексту, фону. При цьому соціолог особливо підкреслює, що соціальна практика не створюється соціальними акторами, а лише постійно відтворюється ними. «Згідно з нашою теорією, – стверджує Е. Гідденс, – предметом соціальних наук є не досвід індивідуального актора, і не існування будь-якої форми соціальної тотальності, а соціальні практики» [75, с. 40].

Основні формальні властивості соціальних практик у розумінні Г. Гарфінкеля – це «зрозумілість практик, їх спостережуваність і сполучуваність, їх рефлексивний характер, коли дії, за допомогою яких індивіди створюють ситуації організованої повсякденної діяльності і керують ними, ідентичні процедурам, до яких індивіди вдаються для того, щоб зробити ці ситуації зрозумілими, а сенс поведінки повинен бути виявлений у самій поведінці» [65, с. 9). В етнометодології соціальні практики сприймаються як фонове знання; конкретна діяльність, що поєднує слова та дії; мистецтво вирішення практичних завдань у ситуації невизначеності [74, с. 9).

Відповідно до зазначених підходів до розкриття поняття соціальних практик, ми доходимо висновку, що на початковому рівні будь-яка дія, що здійснюється індивідом у суспільстві, набуває значення соціальної. Далі соціальна дія, яка часто повторюється, проходить стадію звички і стає соціальною практикою (звичні дії та зразки поведінки закріплюються в соціальних практиках), яка на останній стадії виходить на вищий, інституційний рівень [71, с. 78 – 81], стаючи соціальним інститутом. А. Шюц пише: «Те, що спочатку було лише результатом повторюваних дій групи індивідів, наступним

поколінням сприймається вже як даність, що підлягає лише повторенню, настільки ж природна для індивіда в навколишньому просторі, як і фізичні об'єкти, присутні в ньому» [79, с. 156-157].

Узагальнюючи основні положення соціологічних концепцій, виокремимо основні елементи, що характеризують поняття «соціальна практика». У нашому розумінні соціальна практика постає як сукупність конкретних звичних повторюваних дій - індивідів, груп, спільнот, організацій у реальному часі та просторі, що забезпечує стійке функціонування соціальних інститутів. Основні властивості соціальних практик сформулюємо, спираючись на висновки Г. Гарфінкеля: зрозумілість практик, «їх спостережуваність і сповідуваність», їх рефлексивний характер, коли «дії, за допомогою яких індивіди створюють ситуації організованої повсякденної діяльності та керують ними, ідентичні тим, до яких індивіди вдаються для того, щоб зробити ці ситуації зрозумілими» [74, с. 9]. Соціальні практики характеризують стійкість, відтворення, масовість, нормативність. На думку П. Бурд'є, соціальні практики мають подвійну структуру: з одного боку, вони детермінуються соціальним середовищем, з іншого, — впливають на середовище, змінюючи його структуру [72].

Ця позиція є сутолосою соціально-філософському значенню соціальної практики, яка насамперед розглядається як діяльність суб'єкта, спрямована на перетворення його соціального середовища для повноцінного розвитку самого суб'єкта в цьому середовищі [30].

Будь-яка активність людини має своє практичне вираження. Якщо практика - це необхідний елемент будь-якого діяльнісного прояву людини, то під соціальною практикою варто розуміти особливий вид діяльності, спрямований на соціалізацію особистості в системі середовищних взаємодій [64]. Під *соціальною практикою* в сфері освіти і молодіжної політики зазвичай розуміють специфічну технологію, що є конструктивною, творчою діяльністю, сутність якої полягає в аналізі проблем і виявленні причин їх виникнення, у виробленні цілей і завдань, що характеризують бажаний стан об'єкта, у розробці шляхів та засобів досягнення поставлених цілей [61]. Таким чином, соціальна практика є технологією соціального виховання в освітніх закладах. Застосування цієї технології розглядалося Н. Баліч, Н. Гордієнко, Н. Заверико, Н. Лавриненко, К. Настоящою, О. Сердюк, М. Твердохлеб, С. Яремчуком та ін.

У педагогічних джерелах зустрічаються різні визначення поняття соціальної практики: 1) сукупність прийнятих у культурі (традиційних) способів діяльності, навичок поведінки з різними предметами; 2) мислення або дії «за звичкою», дотримання правил,

поведінка, що має ритуальний характер; 3) соціальні інститути [61]. Більш конкретне визначення соціальної практики наведено в енциклопедії Вікіпедія: «вид практики, в ході якої конкретно-історичний суб'єкт, використовуючи громадські інститути, організації та установи, впливає на систему суспільних відносин, змінює суспільство і розвивається сам».

Науковці [3; 11; 16; 41; 45] зауважують, що соціальна практика може розумітися у широкому та вузькому сенсах. Під соціальною практикою в широкому сенсі зазвичай розуміють складну системну освіту, що складається з елементів: соціальної проби, конкретної соціальної практики та соціального проєктування. Всі елементи соціальної практики можуть взаємодіяти, але водночас можуть виступати і як самостійні кінцеві види діяльності в залежності від поставлених цілей. У вузькому сенсі соціальну практику варто розглядати як *ситуацію*, в якій людина отримує соціальний досвід. Для чіткішого розуміння змісту поняття «соціальна практика» доцільно звернутися до розгляду визначень з позицій різних авторів.

Н. Гордієнко, К. Настояща визначають соціальну практику як вид соціальної взаємодії, під час якої учень отримує і засвоює інформацію про соціальні об'єкти і явища, набуває й усвідомлює досвід соціальної взаємодії [11; 41].

Описуючи технологію впровадження соціальної практики, І. Єрмакова, К. Тороп, К. Рейда визначають соціальну практику як *процес* освоєння, відпрацювання соціальних навичок, а також пізнання не зовнішньої, а внутрішньої, прихованої сутності соціальної дійсності [60, с. 129]. Якщо соціальна проба, на думку авторів, є найбільш простим компонентом соціальної практики, під час оволодіння яким вихованець отримує і присвоює інформацію про соціальні об'єкти та явища, усвідомлює досвід власної соціальної взаємодії, то соціальне проєктування передбачає складні дії зі створення нового соціально значущого продукту, що раніше не існував, як мінімум, у найближчому оточенні. Завдання конкретної соціальної практики займають центральне місце у набутті молоддю соціальної компетентності.

Н. Баліч розуміє під соціальною практикою вид *діяльності* старшокласника, спрямований на набуття позитивного соціального досвіду, суттєвою складовою якого виступають навички налагодження реальної взаємодії у спільноті, що відображають певний рівень сформованості соціальної компетентності [3].

С. Яремчук розглядає соціальну практику як *суспільно корисну діяльність*, спрямовану на вирішення різних соціальних проблем [61].

В. Красновський, описуючи соціальну практику як технологію реалізації компетентнісної освіти в школі, розуміє її як *активні суспільні дії школярів*, що одночасно є й освітніми формами, і громадськими акціями [61].

Отже, аналіз наукової, навчально-методичної та довідкової літератури [3; 11; 16; 30; 41; 45; 60; 61] дозволив виявити такі значення поняття «соціальна практика» в педагогічній науці:

1) ситуація як сукупність обставин, умов, що створюють соціальні відносини;

2) діяльність як форма соціальної активності;

3) процес як послідовність дій, що мають перетворювальний соціальний характер;

4) функція як вид діяльності, спрямований на набуття позитивного соціального досвіду, отримання навичок налагодження взаємодії у спільноті та реальних дій у суспільстві.

Принципова відмінність розглянутих визначень полягає у ключових словах – «ситуація», «діяльність», «процес», «функція». Загальною сутністю є перетворювальний, соціально значущий характер соціальної практики, що відображає спрямованість людини на налагодження соціальної взаємодії.

Отже, аналіз педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що освітнє поняття «соціальна практика» в сучасній педагогіці чітко не визначено. Під поняттям «соціальна практика» розумітимемо вид практики, під час якої конкретно-історичний суб'єкт, використовуючи громадські інститути, організації та установи, впливаючи на систему суспільних відносин, змінює суспільство та розвивається сам [3; 11; 30; 61].

Оскільки соціальна практика є видом діяльності, спрямованим на формування позитивних соціальних змін, варто вбачати в школі природний майданчик соціальної практики. З цієї позиції, *соціальна практика* - це спеціально організована освітня діяльність учнів, спрямована на розвиток соціальної компетентності, формування та відпрацювання індивідуальної моделі соціальної поведінки, соціальних навичок (ділового спілкування, соціальної комунікації з представниками різних соціальних груп населення, соціальних, професійних, адміністративних структур), отримання досвіду соціальної взаємодії, осмислення та закріплення теоретичних та практичних знань, отриманих у ході вивчення навчальних курсів суспільствознавчого змісту [41].

Соціальні практики можуть бути різних типів. Це зауважив ще Е. Гідденс, вважаючи, що «у ході соціалізації відбувається повторення індивідами соціальних практик, що уможливорює їх

типізацію та науковий аналіз» [75, с. 40]. Дослідники розрізняють соціально-педагогічні, соціально-побутові, соціально-медичні, соціально - культурні, соціально-трудові соціальні практики [61].

У нашому дослідженні ми ґрунтувалися на поглядах В. Красновського, Н. Лавриненко, Л. Назаренко, О. Пахомової, В. Пилипенко, Г. Полякової щодо соціальної практики як засобу підготовки старшокласників до організованої соціальної взаємодії. Поділяючи позицію Н. Гордієнко [11] щодо визначення соціальної практики як діяльності, а також ідеї Е. Гідденса про соціальну практику як відтворювану систему [75], у контексті дослідження ми дійшли такого визначення: *соціальна практика* - це соціально значуща діяльність старшокласників, спрямована на вирішення соціальних проблем з метою отримання досвіду соціальної взаємодії.

Узагальнення матеріалів науково-методичних джерел [3; 11; 16; 41; 45] щодо ефективності використання соціальної практики у контексті формування соціальної компетентності дозволяє стверджувати, що цей вид діяльності допомагає учням:

- навчитись бачити соціальні проблеми незахищених верств населення (пенсіонери, інваліди, ветерани, сироти тощо), знаходити способи допомоги їм;
- ознайомитися з умовами та змістом соціальних процесів, що відбуваються в сучасному українському суспільстві;
- навчитися кооперуватися з іншими людьми та робити спільну справу;
- ознайомитися з конкретними соціальними технологіями та їх реалізацією;
- навчитися самостійно ставити цілі власних соціальних дій, визначати засоби їх здійснення, аналізувати результати;
- навчитися вступати у ділові відносини з організаціями чи приватними особами;
- знайти для себе різні способи вибудовування ділового спілкування (навчитися контактувати з незнайомими дорослими людьми; використовувати різні способи самопрезентації, доцільні у конкретній ситуації; домовлятися; співпрацювати);
- зрозуміти, як побудовано взаємодію між представниками влади і громадськості;
- отримати досвід пошуку робочого місця;
- навчитись працювати з діловою документацією;
- ознайомитися з процедурою виборів, зрозуміти правила участі у виборах тощо.

Завданнями соціальної практики є:

- організація соціально значущої діяльності учнів у відкритому середовищі, орієнтованому на задоволення соціальної, культурної, освітньої потреб особистості;

- формування соціальних компетенцій на основі залучення учнів до суспільно значущої діяльності та продуктивного виконання різних соціальних ролей;

- сприяння соціальній адаптації особистості засобами культурного дозвілля, трудової зайнятості, додаткової освіти, інших видів суспільно цінної та особистісно значущої діяльності;

- набуття практичних умінь комунікативної культури та навичок формування індивідуальних моделей поведінки, адекватних ситуаціям вирішення та подолання проблем, що супроводжують діяльність учнів під час проходження соціальної практики, вміння застосовувати теоретичні знання у конкретній ситуації;

- знайомство з конкретними умовами та змістом соціальних процесів, що відбуваються у сучасному суспільстві, з можливостями сучасних соціальних технологій.

У нашому дослідженні ми розрізняємо такі види соціальних практик:

- 1) пасивна (навчальні соціально-практичні ситуації на уроках та заняттях, зустрічі з представниками соціальних інститутів, оцінна діяльність, ділові та рольові ігри);

- 2) активна (волонтерська діяльність, шефська робота, участь у шкільному самоврядуванні, участь у соціальних та дослідницьких проєктах, надання допомоги у роботі музеїв, бібліотек тощо);

- 3) перетворювальна (допомога соціально незахищеним верствам населення, суспільно-корисні справи, будівельні загони, концертні бригади, культурно-масова діяльність та ін.).

- 4) професійна проба – професійне випробування або професійна перевірка, що моделює елементи конкретного виду професійної діяльності, має завершений вигляд, що сприяє свідомому, обґрунтованому вибору професії.

Результативність соціальних практик виявляється (перевіряється) або як рівень освоєних дій, або як продукт. Дії або продукт є об'єктами оцінювання і для учнів, і для освітян за відповідними критеріями.

Соціальна практика може проводитися у:

- закладах та організаціях системи охорони здоров'я, соціального захисту, культури та спорту;

- муніципальних органах самоврядування;

- підприємствах та організаціях, що реалізують благодійні програми, соціально-орієнтовані акції;
- підрозділах служби зайнятості населення;
- музеях, бібліотеках, закладах культури та спорту;
- громадських організаціях, що здійснюють гуманітарну та просвітницьку діяльність;
- службах, що займаються соціологічними дослідженнями та ін.

Досвід проведення соціальної практики в освітніх закладах [61] підтверджує, що цей вид діяльності учнів старшої школи створює умови для усвідомленого вибору індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників, формування унікальних актів дії, таких як «відповідальність», «рішення», «вибір», «розуміння». Соціальна практика стимулює участь молоді, громадян різного віку у суспільно корисній добровільній діяльності, сприяє підвищенню мотивації та рівня залучення батьківської громадськості та дітей до різних видів соціальної діяльності (організація волонтерського руху). Також соціальна практика дозволяє актуалізувати питання професійного - самовизначення старшокласників. Багато авторів наголошують на формуванні уявлень про майбутню роботу, вибір місця навчання після школи, знайомство з рівнем вимог та специфікою навчання під час організації соціальної практики у старших класах [61]. Для вирішення завдань цього типу актуальною, на думку К. Настоящої [41], є соціально-професійна практика. Цей автор розводить поняття «соціальна практика» та «соціально-професійна практика». Під «соціально-професійною практикою» розуміється суспільно корисна трудова діяльність, спрямована на забезпечення професійної - орієнтації учнів та адаптації їх у трудовому колективі [41]. Однак більшість учених не проводять чіткої межі між згаданими видами практик і, як правило, називають їх соціальними. І. Серова, М. Слюсаревський, О. Сухомлинська зазначають, що соціальна - практика сприяє становленню громадянської позиції та особистісному зростанню старшокласників. Вчені підкреслюють, що запровадження та розвиток такої форми роботи старшокласників, як соціальна практика, об'єктивно створює сприятливі умови для того, щоб досягалися різноманітні, актуальні в сучасних умовах, цілі: стимулювання громадянської, соціальної, творчої, навчальної - активності; підвищення рівня сформованості соціальної компетентності.

Література

1. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Монографія. Київ: ПГШ, 2005. 307 с.
2. Бабкіна М. Проектна діяльність як метод формування громадянської активності учнівської молоді. URL: http://wvw.rusnaukacom/5_NMrV_2009/Pedagogica/40610.doc.htm
3. Баліч Н. Соціальні практики і їхня роль у сучасному суспільстві. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2013. № 3. С. 69-78.
4. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
5. Бліхар В.С., Козловець М.А., Горохова Л.В. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
6. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
7. Власенко О. Теоретичні основи формування громадянських цінностей старшокласників в освітньому просторі навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Випуск 58. С.242-249.
8. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. №4. С. 7-9.
9. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди*. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
10. Генкал С.Є. Самореалізація та самовизначення учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2004. №11. С. 94-97.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони і закономірності. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук, праць: в 5 т. Т. 3: Загальна середня освіта*. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11-20.
12. Гордієнко Н.М. Соціальна практика як механізм засвоєння соціальних норм молоддю з інвалідністю. *Наукові записки Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія Соціологія*. 2014. Т.234. Вип. 222. С. 94-98.
13. Давідчук А. О., Галузяк В. М. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр.* Випуск 52. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 129-133.

14. Дегтярь А. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірник наукових праць / за загальною редакцією В.І.Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. Випуск XXII. С.93–96.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
16. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 19 с.
17. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
18. Заверико Н.В. Школа як фактор соціалізації учнівської молоді. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2012. №1 (7).
19. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 39 с.
20. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник/ Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.
21. Калініна Л., Рябуха І. Соціальна компетентність як об'єкт розвитку в навчальному процесі. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. №9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_46
22. Киричук В.О., Неділько В.П., Руденко С.А. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико-практичний аспект. Посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
23. Кільдерова Л.В. Передумови розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах проектно-технологічної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. Випуск 7: 36. наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. С. 92-95.
24. Коберник О. М. Проективна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти*. 2006. № 7. С. 7-9.
25. Коваленко А., Корнев М. Соціальна психологія: Підруч. для студ. ВНЗ. 2-ге вид. переробл. та доп. Київ: Геоприн, 2006. 400с.
26. Коваль С.О. Проектування. Розробка і реалізація проектів у виховній роботі: методичний поради́ник для вчителів. Вінниця: Департамент освіти Вінницької МР, 2011. 30 с.
27. Козубовська І.В., Повідайчик О.С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 50 с.

28. Комар Т. В. Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. № 2(8). 2013. С. 102-107.
29. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 95 с.
30. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методик навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка і соціальна робота». Вип. 22. С. 76-78.
31. Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: наука – практиці / За ред. С. О. Сисоєвої. Вип. 1. Київ: ВШОЛ, 2002. 280 с.
32. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ: Віра ІНСАЙТ. 2000. 444 с.
33. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
34. Лєпіхова Л Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. №3. С. 87-102.
35. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
36. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2014. Вип. 122. С. 144-150.
37. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229-236.
38. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів. Харків: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2007. 160 с.
39. Мельничук І. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. *Наукові записки*. Випуск 41. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 2002. С.102–106.
40. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований збірник/ наук. ред. І. Г. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
41. Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 155 с.
42. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4-6.
43. Настояща К.В. Соціальна практика: спроба типології по вертикалі. *Нова парадигма: Соціологія*. Вип. 132. С. 172-183.

44. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
45. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
46. Нові технології навчання: навч.-метод. зб. / під ред. В.О. Зайчук. Київ: Інститут змісту і методів навчання. 1996. Вип. 17. 176 с.
47. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібн. Київ: Академвидав., 2005. 446с.
48. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
49. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
50. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
51. Павленко А. І. Задачний і компетентнісний підходи у навчанні: перспективи інтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні реалії та перспективи. Випуск 42: збірник наукових праць/ заг. ред. проф. В.Д.Сиротюка. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 207-211.
52. Павлюк Л.М. Використання проектних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників в умовах ліцею. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2014. №5. С. 101-106.
53. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
54. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
55. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За ред. О.М. Пехоти. Київ: Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
56. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Електронна версія: <http://www.ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html>
57. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
58. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.

59. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Вид-во «ЕКМО», 2011. 320 с.
60. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
61. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад Л.М. Михайлова, О.В. Пагава / за заг. ред. Л.М. Михайлової. Севе́родоне́цьк, 194 с.
62. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М. І., Шахов В. І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.
63. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336с.
64. Соціальна практика старшокласників: статті. *Завуч*. 2006. №22. Спецвипуск
65. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2016. 473 с.
66. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
67. Уйсімбаєва М. Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Випуск 15. С. 310-314.
68. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
69. Фрейре П. Формування критичної свідомості; з англ. переклав О. Дем'янчук . Київ: Юніверс, 2003. 176 с.
70. Чечель І. Метод проектів, або спроба позбавити вчителя обов'язків всезнаючого оракула. *Директор школи*. 1998. № 3. С. 11–17.
71. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом. *Ситуаційна методика навчання: український досвід*: зб. статей. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 79-86.
72. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис.... д-ра пед наук. Київ. 2016. 534 с.
73. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис.... канд.пед.наук. Київ: Інститут проблем виховання АПН України. 2001. 215 с.
74. Berger P. L., Luckmann T. The Social Constraction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge, 1966. 323 p.
75. Bourdieu P. Le Sens pratique. Paris: Minult, 1980. 475 p.

76. Debats D. L. The structure of human values: a principal components analysis of the Roheach Value Survey (RVS). *Meaning in life: psychometric, clinical a phenomenological aspects*. Enschede, 1996. P. 47–58.
77. Garfinkel H. Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1967.
78. Giddens A. The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press, 1985.
79. Hopf T. Identity and Security. Construction, Imposition and Choice. Paper, Ann Arbor, 1994.
80. Jeynes W. H. American Educational History. Sage Publications, Inc. 2007. 468 p.
81. Parsons R. An Outline of Social System. *Theories of Society: Foundatoions of Modern Sociological Theory*. Free Press, New York, 1962. P.30-79.
82. Schutz A. The Phenomenology of the Social World, trans. Walsh F. and Lehnert F. Evanston: Northwestern University Press, 1967. 255 p.

ЦІННІСНА ПЕДАГОГІКА У ЗАГАЛЬНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Столяренко Олена Вікторівна

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Столяренко Оксана Василівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного
технічного університету*

Слободянюк Алла Анатоліївна

*старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького
національного технічного університету*

Інтеграційні процеси, входження України до європейського простору вищої освіти зумовлюють переоцінку цінностей у професійній підготовці фахівців, здатних відповідати на виклики сьогодення. Сучасне суспільство потребує виховання спеціалістів нової генерації, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому у формуванні особистості фахівця ми приділяємо увагу ціннісній педагогіці, її особистісному, культурному, соціальному аспекту. Звертаємося до морально-етичних цінностей, що покладені в основу формування напрямів, мети та сутності професійної підготовки. Цінності педагогічної професії для майбутнього учителя є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людяності у соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства.

Виклад матеріалу ми розпочали з визначення категоріального апарату, основних дефініцій означеної проблеми. Найважливішим у формуванні особистості є виховання ціннісних ставлень. Поняття складається з двох конструктів – «ставлення» і «цінність». Сутність терміну «ставлення» у всій своїй багатогранності розкривається у працях психологів, педагогів, філософів, соціологів, фізіологів. Останні пов'язують особливості ставлень з типом нервової системи і будовою тіла. У філософському плані категорія «ставлення» розкривається через аналіз зв'язків особистості з різними суб'єктами. Соціологи вивчають об'єктивний аспект впливу ставлень на соціальну і політичну діяльність людей. Формування ставлень

педагоги визнають за мету (формування ставлення до навчання, праці, громадських обов'язків, свого здоров'я) і засіб виховання (система гармонійних взаємин між людьми, самоставлення). Отже, формування особистості перед усім, полягає у вихованні її ставлень. Психологи вважають ставлення суб'єктивним відображенням дійсності, результатом взаємовідношень людини в середовищі. Воно завжди носить предметний характер. Психічні ставлення – цілісна система вибіркового, усвідомленого зв'язку особистості з різними аспектами об'єктивної дійсності, зумовленої історичним розвитком людини і виражає її дії, переживання. Як психологічний феномен, ставлення акумулює знання об'єктів дійсності, емоційний відгук на них і зумовлює відповідні вчинки, поведінку особистості. Це готовність до реагування, засвоєння постійної тенденції певним чином сприймати людей чи ситуації. І виділяють у ній три елементи: когнітивний – переконання і цілі; емоційний – цінності та емоції; поведінковий – здатність до дій, учинків. Існує думка, що сформоване ставлення визначає поведінку, а також – що воно існує в уяві людини і проявляється залежно від життєвої ситуації. Психологічно ставлення визначається особливостями поведінки, поведінки з кимось (чимось), а також поглядами на щось, сприйняттям (певною мірою емоційним), розумінням будь-чого. Кваліфікуючи перше як практичне, а друге – теоретичне (чи, по суті, оцінкове) ставлення, додаємо до них ще й пізнавальне, яке можна порівняти з бажанням, прагненням суб'єкта вивчити, зрозуміти, дослідити той чи інший об'єкт. Усі види психологічних ставлень взаємопов'язані й взаємозумовлені. Теоретичне (оцінкове) – завершує формування уявлень на базі отриманих знань про певні об'єкти чи явища, вироблення відповідного ставлення. Можна уявити (теоретично) наше ставлення до об'єкта, сприйняття і розуміння його. Оцінка здійснюється завдяки емоціям, почуттям, або ж формується раціонально – з допомогою розумових операцій. А практичне ставлення виражається в поведінці на базі умовиводів. Відповідно до оцінки, розуміння об'єкта уваги людина починає певним чином поводитися (ставитися до нього). Ставлення можуть змінюватися і переходити з одного виду в інший. Уявлення про реальну природу якостей людини може виникати лише на основі сформованих нею ставлень, взаємодії з іншими, відношень з предметами і явищами живої і неживої природи. Ставлення, спрямоване на щось об'єктивне, цінне у житті, набуває відтінку якісної визначеності людини відносно чогось, завдяки чому його можна вважати ціннісним. Ставлення може бути узагальненим і конкретним. Перше репрезентує певний аспект суспільного життя:

матеріально-виробничий, моральний, пізнавально-світоглядний. Інше (конкретне) – частіше за все полягає у взаємодії на базі тих взаємин між людьми, які виникають у процесі спільної діяльності.

Термін «ставлення» набув виховного змісту і утвердився в освітянській практиці завдяки педагогічній діяльності і всебічному вивченню даного феномену А. Макаренком. Аналіз педагогічної логіки майстра своєї справи дав змогу дійти висновку, що до відкриття об'єкта педагогічної уваги, яким є ставлення, він підійшов з позицій розробленої технології педагогічної дії. «Ставлення» – категорія, яка передбачає логічне осмислення. Використання ідеї формування ставлень дозволяє побудувати чітку педагогічну теорію розвитку особистості в процесі її взаємодії з навколишньою дійсністю – колективом, суспільством, людьми, природою. Положення про те, що ставлення є найбільш актуальними об'єктами педагогічної діяльності, визнається базовим для теорії і практики виховання.

Увесь комплекс морально-вольових якостей особистості визначається характером її ставлень до довкілля, природи, людей. Чим більш різноманітною, гнучкою, динамічнішою є система взаємовідношень, тим успішніше протікає процес формування особистості. Важлива роль у розвитку її суспільної спрямованості, соціальної значущості поведінки і дій, формуванні доброзичливих взаємин належить мотиваційній сфері особистості. Ставлення є не лише важливим чинником становлення особистості, а й показником розвитку її моральних, соціально значущих якостей, досягнення громадянської і професійної зрілості. Поняття «ставлення» відображає найважливіший факт взаємодії особистості та її оточення. Дії, вчинки, поведінка людини зумовлюються її ставленнями і виступають у ролі основних компонентів особистості. Через поняття «ставлення» характеризуються різноманітні структурні одиниці психічної активності особистості – потреби, мотиви, інтереси, переконання, установки, ціннісні орієнтації, емоції. У процесі взаємодії вони виражають різні рівні психічної активності суб'єкта і утворюють цілісну систему, структуровану за мірою узагальненості – від його відношень з усією дійсністю (цілісний світогляд) до зв'язків з окремими її складовими чи явищами. Психічні ставлення в сукупності своїх компонентів знаходять вияв у спрямованості особистості, яка фокусує всі внутрішні ставлення. Вони виступають у ролі цілісної психологічної характеристики мотивації діяльності, основоположним критерієм змістового розвитку особистості. З допомогою ставлень відбувається усвідомлення усіх явищ (цінних, нейтральних, негативних), пізнання

їх і оцінка, тому ставлення людини до дійсності завжди пов'язуються з цінностями і ми говоримо про формування ціннісних ставлень.

Поняття «ставлення» ми розглядаємо разом з прикметником «ціннісне» (від слова «цінність»). Цей термін також складає для нас науковий інтерес і потребує відповідного вивчення. Категорія **«цінності»** як наукова проблема – об'єкт пильної уваги теоретиків і практиків багатьох галузей знань, пов'язаних з вихованням людини і її професійною діяльністю. Провідним критерієм вихованості людини є «ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків; рівень та ієрархія якостей особистості», набутих нею в процесі життєдіяльності і гуманістичного виховання [1, с. 7].

Було виявлено, що саме останнім часом у дослідженнях гуманітарного спрямування простежується значне тяжіння до категорії «цінності». Вивчення цієї проблеми ми здійснювали в контексті концептуальних засад педагогічної науки. Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Аналіз суспільної практики доводить, що кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірить. В них втілені його цілі й призначення, погляди на життя і суспільні інститути, на місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства. Побутує думка, що виховання базується на досвіді народу, даних наук. І завжди визначальне місце займають втілені у них цінності. Саме вони через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання, на добро чи на зло слід орієнтувати молодь, на культ сили чи розуму, на віру в духовні чи матеріальні блага. Соціальні реалії вимагають нових підходів до проблем виховання особистості, формування ціннісних ставлень. Провідними напрямками у досягненні виховних цілей в сучасних умовах виступають: проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу, формування нового педагогічного мислення, визнання непересічної ролі практично-діяльнісного колективу як основи виховної роботи з молоддю; але першим серед них виступає – виховання фундаментальних цінностей [1, с. 20].

Суспільно-перетворювальний потенціал гуманітарної сфери значною мірою визначається вищими моральними цінностями, які вважаються домінантними. Нинішні ціннісні пріоритети мають

пов'язуватися з гуманістичною перебудовою всіх сфер життя суспільства.

У зв'язку з цим ціннісний вимір людського буття став для нас предметом пильної уваги. Духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моралі людини належать не стільки до сфери дії інтересів, скільки до світу цінностей. Стимули і причини людської діяльності отримують свій подальший розвиток. Потреби згодом трансформуються в інтереси, а далі в цінності. Їх зміст обумовлений культурними досягненнями. Світ цінностей – це насамперед, відображення культури у широкому розумінні, сфера духовної діяльності людей, їхньої моральної свідомості, уподобань, оцінок, якими виражається міра духовно-моральних здобутків людини. На першому плані знаходиться не те, що безумовно необхідне, без чого не можна існувати (це вирішується на рівні потреб), не те, що вигідно з точки зору матеріальних умов життя (це рівень дії інтересів), а те, що відповідає уявленням, які стосуються призначення людини, її гідності, ті моменти в мотивації поведінки, що стосуються умов самоствердження людини і свободи особистості. Ціннісні стимули у розвитку особистості стосуються структури самосвідомості, особистих потреб. Без них неможливе розуміння суспільних інтересів, визнання подвигу і самопожертви, самоствердження людини, формування ціннісних ставлень.

Ціннісний світ особистості вивчають науковці різних галузей знань (етики, філософії, соціології, психолого-педагогічної науки, аксіології).

Одна з найпоширеніших в *етичній* літературі дефініцій *цінності*, яка довгий час була загальноприйнятою, визнає суб'єктивну значущість певних явищ реальності для людини, суспільства та задоволення їхніх потреб. Але не можна відкидати морально – етичний аспект проблеми. Адже кінцевою інстанцією, джерелом ціннісного ставлення виступає людський суб'єкт зі своїми потребами, на якому все замикається. Про його моральність ми можемо говорити тільки за умови, що він вдається до певних самообмежень, виявляє здатність ставитися до інших як до рівноцінних собі суб'єктів. Усього цього вище розглянуте нами розуміння цінностей не передбачає. Саме звернення до пояснення цього явища, як чогось підпорядкованого суб'єктові, його волі, вбачаючи в ньому лише умови «збереження і піднесення» цієї самотньої суб'єктивної волі, – спонукало Ф. Ніцше, а слідом за ним і М. Хайдеггера, пов'язати цінність мислення з феноменом нігілізму, тобто таким станом буття, коли людина не знаходить у навколишньому світі нічого вищого за себе чи рівноправного собі, нічого, що могло б сповнити тривалим

сенсом її власне існування. Однак, нинішні реалії змушують нас по-іншому розставляти акценти. Адже коли ми характеризуємо, наприклад, вищі духовні цінності, які пов'язані з високою мораллю, повагою до іншого, розвитком мистецтва, надбаннями історії й культури, (а необхідність такого ставлення до подібних цінностей нині навряд чи хтось наважиться заперечувати) – стає дедалі очевиднішим, що їхнє призначення не може бути зведене лише до задоволення певних потреб суб'єкта. Швидше навпаки, самі цінності, вже їхня наявність, певною мірою визначають сенс існування людини, не просто задовольняють її потреби, а в певному розумінні духовно творять або відроджують її разом з усіма потребами. Взаємодія з кращими духовними надбаннями людства підносить, внутрішньо збагачує особистість, – і це є не менш важливим, ніж будь-яке задоволення її потреб. Отже, можна виділити принаймні декілька типів цінностей. Серед них ті, існування яких визначається наявними потребами й інтересами індивіда, – і, які навпаки, визначають сенс його життя. Цінності, які мають стосунок до самоствердження особистості, визначають, якою вона є, – і цінності, котрі творять і відроджують людину в принципово новій якості. Цінності другого типу в етичній літературі інколи називають «вищими», або «культурними», чи «смысловыми», або ж просто «самоцінностями», оскільки по відношенню до людського суб'єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім і, отже, таким, що принципово вимагає ціннісного ставлення. Немає сумніву, що моральні цінності, які постають орієнтирами для людської свідомості, і насамперед вища з-поміж них цінність – ідея Добра, належать саме до другої з названих категорій цінностей. Їхній смисл не вичерпується кінцевими потребами не тільки людського індивіда, а і будь-якого прошарку, суспільної або культурної формації чи, навіть людства в цілому. Навпаки, сенс існування самих індивідів, соціальних груп, культур, суспільств і людства загалом суттєво пов'язаний з відкритістю для них ідеї Добра та інших важливих моральних цінностей. Визначаючи для себе пріоритет подібних цінностей і вільно присвячуючи їм свої вчинки, людина утверджує тим самим свідоме ставлення до норм і принципів моралі, духовну гідність і дієвість своїх мотивів, цілісність моральної свідомості загалом. Третя категорія цінностей в етиці визначає усі інші і забезпечує можливість існування людського роду – це самозбереження, прагнення до життя, батьківський інстинкт (їх ще називають вітальними цінностями).

Поняття цінності у *філософії* відрізняється від аналогічного розуміння цього терміну в етиці чи в економіці тим, що має інші

джерела. Якщо, наприклад, в політекономії цінність, вартість однозначно супроводжує людську діяльність, то у філософії вона спрямована у майбутнє і має значення для досягнення певної мети, і тим самим ніби відмежовується від дійсності. Таке трактування ми знаходимо у працях Г. Лотце, якого вважають батьком сучасної аксіології. Якщо в логіці теорії пізнання він запропонував поняття «значущість», то аналогічно цьому, в етиці ввів поняття «цінності». Він відділяє цінність від істини і діяльності, надає важливого значення детальній філософській інтерпретації самого терміну, про що йдеться в такій універсальній праці цього автора як «Енциклопедія філософії». Він стверджує, що філософія цінності не доводить необхідність чи буття речей, а схвалює чи засуджує наш досвід взаємодії з ними чи судження про них. Таким чином, на його думку, сутність цінності визначається тим, що вона не відноситься до сфери діяльності; її джерело слід шукати не в способі буття, а в нас самих.

Поставлена перед нами мета дослідження процесу формулювання цього поняття змушує звернути увагу також на той поворот, який був здійснений в історії етики Кантом. Докантівські етичні учення (Декарт, Спіноза, Гоббс) були переважно утилітарними. Філософи апіорно вважали, що поняття добра доступне, піддається пізнанню, а тому і здійснювали пошуки найкращого добра, найгіднішої поведінки. Саме добро, «моральний закон» Кант зробив предметом уваги і поставив питання про відношення між доброчинністю, чеснотами і дійсністю. Він дійшов висновку, що прояв морального закону абсолютний, але добро ніколи не може бути здійснене повністю, іншими словами ідеал і дійсність породжують суперечність, яка може бути спрощена морально лише через «необхідність». Філософія і етика прагнуть виявити це «бажане» і протиставити його самому існуванню людини (звісно, при цьому конкретно здійснюване добро належить до сфери буття). Поняття цінність знаходиться в центрі уваги тому, що в класовому суспільстві добро втратило морально-християнську однозначність. М. Гартман висловився про те, що важко розрізнити добро і зло, а тому цінності необхідно переглядати. На основі аналізу історико-філософських пошуків Гегеля М. Філософ знаходить в ньому односторонність. Насправді ж мова йде про те, що ракурси перетворень ланок життя зумовлюють неоднозначність уявлень про добро і зло (у філософській і повсякденній інтерпретаціях). Певною мірою девальгувалось і саме поняття добра, розуміння якого замінюється цінностями. Використання понять «добро» і «цінність» має відношення до задоволення моральних потреб. Але коли ми

говоримо про добро і його прояви безпосередньо у конкретному суспільстві, то моральна цінність – це «добро на фоні всесвітньої історії», та грань морального добра, яка звеличується над людськими відносинами. Думку можна аргументувати тим, що моральна цінність – це загальна характеристика морального добра, але ніяким чином не залежна від цього поняття. Така вихідна позиція стала визначальною в історії філософсько-етичних досліджень сутності феномену цінності. В літературі аксіологічного змісту більш пізнього періоду це поняття розглядається в різних аспектах. Перед усім, це стосується наукових пошуків представників неокантіанства. Німецький філософ, голова баденської неокантської школи – Віндельбанд-Вільгельм назвав філософію загальною наукою про «цінності». На його думку, вони – апіорні, трансцендетні, загальнозначущі. Джерелом ціннісного почуття виступає неповторність, унікальність предмету, а мета людини полягає у його засвоєнні. Нехтуючи закономірністю як керівним принципом історичного знання, Віндельбанд заміняв його процедурою «порівняння з цінностями». Німецький філософ, А. Ріль джерелом цінності вважає мету, на досягнення якої спрямована наша дія. Г. Ріккерт ділить світ на царину реальності і цінностей; перша характеризує буття, а друга – дійсність, тому сутність цінності полягає в абстрагуванні від реальності, у запереченні її. На цих принципах побудована його система цінностей. На подібній основі ґрунтується аксіологія уторського вченого К. Бьома. На його думку – і це співпадає з розумінням Віндельбанда і Ріккерта, – «наше мислення має два полюси. Перший виражений у слові «sein», а другий – «sollen», місце одного – реальність, іншого – ідеал, наука першого – онтологія, другого – деонтологія чи аксіологія (теорія цінностей). З цієї трактовки понять «sein» і «sollen» розмежовуються напрямки прагматизму, феноменології та екзистенціалізму. Що стосується прагматизму, то перш за все, нас зацікавила точка зору Дж. Сант'яни. У своїх лекціях з естетики він оголосив емоційну свідомість джерелом будь-якої цінності, тому і вважав, що кожна цінність є естетичною. А на думку У. Джемса, зміст реальності (її цінність) залежить від тієї перспективи, до якої вона прагне. Аналогічними попереднім видаються нам і феноменологічні погляди. У Гуссерля цінності належить другорядна роль у порівнянні зі знанням, а це означає, що у сприйнятті існуючого світу єдиною реальністю виступає лише мисляче «я». Тим самим він розчиняє пізнаваний світ у світі цінностей. Джерелом цінності визнається спрямованість, інтенціональність нашого розуму, а її пізнання здійснюється в акті свідомості і завдяки почуттям. У

феноменологічній аксіології М. Шелера цінність, однак, займає центральне місце. У монографії «На межі міфів та розуму» М. Вайда пише про те, що М. Шелер у власному трактуванні феноменології явища, робить висновки про вічні цінності, називає їх мірою волі, дії і моральності індивіда, але їх походження незалежне від буття та досвіду. Філософія екзистенціалізму наслідувала принципи феноменології. Сартр ставить у центр уваги поняття відсутності (танге), з допомогою якого він шукає пояснення походження і природи цінностей. Ними він називає те, що ще не здійснене, але бажане. Саме тому він пов'язує її з імперативом, надає характеру заклик: «Ця абсолютна ціль, цей трансцендентальний і одночасно визнаний імператив, якщо сама свобода вважає своїм, може бути названий цінністю». М. Гартманом були зроблені спроби відшукати таку точку зору, яка б на основі синтезу вивчення проблем цінностей дозволила б об'єднати різні думки. Для нього цінності утворюють вічну систему вимог, яка ні від чого не залежить. Ціннісні орієнтації (за Гартманом) змінюються історично, висвітлюючи то один, то інший бік сталих моральних законів у різних суспільних системах і ситуаціях. Ми вважаємо, що це трактування цінності стало загальним надбанням зарубіжної науки і суспільної думки в силу його еклектичності. Аналізуючи напрацювання філософів, ми побачили, що поняття «цінності» в зарубіжних концепціях трактуються подібно до розуміння Гартмана: основоположні (вищі) і основні (базові) цінності виступають незалежними змінними історії. А далі, з плином часу емпірично встановлюється, які цінності визнаються панівними в той чи інший період. Ми вважаємо за недоцільне робити аналіз різних точок зору, оскільки в їхніх працях філософів ми знаходимо, по суті справи, подібні ідеї. Актуальним є пошук того, що ж виступає джерелом цінності – релевантність, значення, необхідність, ідеал, ціль, емоційна свідомість, перспектива, намір, прагнення, імператив, свобода людини, вплив на майбутнє. Скільки б теорій цінностей не було названо, які б трактовки і конструкти не використовувалися, загальним, що їх об'єднує, виступають твердження: цінності протиставляються реальності буття і спрямовуються в майбутнє. Хід думок у цьому напрямку дозволяє сприймати дійсність, як світ, який є повторюваним настільки, наскільки подібні фактори на нього впливають, тоді як у царині цінностей відбуваються постійні пошуки у їх виборі, що потребує активності, практичної діяльності людини у засвоєнні пріоритетних на даний історичний період цінностей.

Розуміння поняття «цінність» у філософській та психологічній науках відрізняються лише окремими деталями, проте за своєю сутністю зводяться до одного твердження: цінності – це предмети,

об'єкти, явища, важливі для людини чи групи людей. Зокрема, поширеним у психологічній науці є визначення, що цінності – це поняття, за допомогою яких виявляється соціально-історичне значення для суспільства й особистості певних явищ дійсності. Критерії оцінювання тих, чи інших явищ як цінностей мають конкретно-історичний характер. Вони є важливим фактором соціальної регуляції поведінки особистості й взаємовідносин людей.

Що стосується їх обґрунтування *соціологічною* наукою, то воно багато в чому тотожне філософському. Але вивчення праць відомих соціологів дало нам змогу виявити деякі відмінності в трактуванні цінностей представниками віддаленої в часі соціологічної (особливо німецької і французької) школи і новітньої (американської). На межі XIX-XX століття у них це поняття було досить близьким до філософського розуміння. Насамперед, ми виокремили постать М. Вебера, який одним із перших асоціював категорію цінності з поняттєвим апаратом. Хоча у деяких питаннях він і не згоден з концепцією Віндельбанда і Ріккєрта, і притримується позиції неокантіанства. У цьому до нього подібний Дюркгейм. Він не часто використовував поняття «цінність», але воно означало для нього категорію колективного розуму, систему ідеальних зразків. Це питання ґрунтується, передусім на висновках представників американської соціологічної школи. У них це поняття з'являється в інтерпретації Знанецького і Томаса («The Polish Peasant in Europe and America»). Важливим джерелом дослідження виступає соціальна психологія, в першу чергу, маються на увазі праці Е. Ферріса і Дж. Герберта. Можливість порівнювати такі різні напрямки була викликана тим, що всі вони мають спільну платформу: цінність пов'язується з установкою, аттитюдом, з поняттям, яке відіграє досить вагому роль у сучасній психології. Використання цього поняття в соціології вимагало деякого розширення і модифікації. Знанецький, наприклад, говорить про «ідеологічні моделі установок», тобто про ті стандарти, які містять норми оцінки об'єктів і спрямованості дії. Таким чином, цінність виступає орієнтаційною основою поведінки і діяльності людини; власне кажучи, саме така трактовка поняття цінності використовується у всій сучасній західній соціології, тобто як соціологічна відповідність поняттю установки в соціальній психології. У. Колб у своїй праці «The Changing Prominence of Values in Modern Sociological Theory», опублікованій у книзі «Modern Sociological Theory in Continuity and Change» у визначенні соціологічної ролі цінності виділяє декілька аспектів цього поняття: орієнтаційну роль цінності, її нормативний характер, інтегративну функцію, співвідношення з інтересами. Це основні загальні

характеристики використовуваної категорії. Ними користуються різні автори – від Т. Парсонса до Г. Мірдаля. У першого поняття цінності ґрунтовніші за уявлення про загальний тип у тому відношенні, що воно у двох аспектах торкається теорії систем: філософ однаковою мірою шукає систему цінностей і її зв'язок із соціумом (задає будь-якій соціальній системі певний шаблон пріоритетної цінності). Створена ним система цінностей цікава з багатьох точок зору, може вважатися раціональною і використовуватися у процесі критичного осмислення. Походження системи цінностей Парсонс пов'язує з «ідеалом». Різноманітні параметри цінності для нього одночасно виступають показниками основної мети, напрямку дії. Мірдаль у трактуванні цінності на перший план висуває мету, програму. Він вважає, що не тільки ціль, а й засоби її втілення мають характер цінності. На його думку, цінність формується на основі того, що перспектива людини вибудовується не лише тим, що є, а й тим що повинно бути. Із першого випливає уявлення, із другого – оцінка. Цінності розташовуються в логічному порядку, але в той же час виникають і суперечності, оскільки вони не однорідні і можуть стосуватися різних рівнів моральності особистості. Рівноправність, свободу, братерство, демократію, ціннісне ставлення до життя Мірдаль вважає основними цінностями західної культури. По суті справи, вони також фігурують і в так званому «американському кредо». Завдання полягає у вивченні соціологічною наукою конкретного прояву цих цінностей і їх систем відносно дійсності і створених про неї уявлень.

Усе це свідчить про те, що використовуване в соціології поняття цінності є похідним від філософського розуміння. Найближчим воно є до еклектичної точки зору М. Гартмана. Філософське і соціологічне поняття цінності мають багато спільного: пов'язані з майбутнім, метою, спрямованістю, роллю у функціонуванні суспільства. Як правило ціннісна соціологія не заперечує, що цінності потрібно спочатку створити для того, щоб вони стали орієнтаційною базою, однак процес їх вироблення у переважній більшості випадків залишається поза полем її зору. Більше того, зазвичай допускається можливість того, що створення ціннісних систем, їх реалізація має власні закони, причому цей процес відбувається навіть поза суспільством, ірраціонально. Цінності ніби виникають самі по собі, згідно з невідконтрольними законами, і якщо вже вони створені, то перетворюються у головні діючі фактори суспільного розвитку, і є його двигуном. Цей момент – хоча і досить обережно – виділяє Мірдаль у зв'язку з аналізом понять цінностей і установок у Знанецького і Томаса, і так як, на його думку, необхідність введення

поняття цінності викликана тим, що у конкретній діяльності людини, крім раціональних факторів, що вказують на їх стан, діє і свого роду певний ірраціоналізм. Тобто, мова йде про формування такої системи цінностей, яка через успадковану культуру і традиції, але з ірраціональною силою висуває певні вимоги до форм поведінки людини.

Прихильники позитивізму також брали участь у дослідженні поняття «цінності». У. Колб, Ф. Адлер з цього приводу зауважують, що соціологи-інтерпретатори з допомогою цінностей прагнуть виявити таку сутність духовної поведінки людини, яку можна було б не тільки описати, а й зрозуміти. Адлер вказує на те, що у багатьох випадках цінність виступає лише більш складним позначенням таких явищ, які раніше мали простіші назви. Мова йде про ціннісну систему людини, на основі аналізу якої ми можемо зробити висновки про її внутрішній світ. Соціологічне розуміння цінності в деякій мірі може вважатися синонімом поняття добра для людини, – звичайно, в такій формі, в якій воно повинно розглядатися не як філософсько можливе, а як таке, що побутує серед людей. І це цілком природньо. Коли ми говорили про класифікацію цінностей, то мали на увазі, що добро, краса, істина виступають основними цінностями. Але «цінність» – абстрактне поняття, навіть на порядок абстрактніше, ніж «істина», «добро», «корисне», «прекрасне». Важливо й те, що перетворює в цінність саму цінність (крім того, що мова йде про речі, процеси, ідеї, твори) і зовсім недоречно вважати поняття цінності синонімом добра чи чогось корисного, мети і програми. Етнічні цінності і корисність чи споживча вартість (в політекономії) – не однопорядкові категорії, і не усі явища можна розглядати з точки зору корисності. Соціологи пояснюють регулювання поведінки різними факторами. Великий вплив на таке трактування справила концепція Д. Рісмена. У своїй книзі «Одинокий натовп» він наголошував на важливості традицій, які визначають поведінку людей. У. Саммер наводить приклади видів соціальної поведінки («folkways» і «mores»). В унісон з попередніми сприймається соціологічна концепція поведінки Р. Редфільда (folk society – urban society), яка співпадає з класифікацією Ф. Тьонніса (Gemeinschaft Gesellschaft). Їхній хід думок про соціальні процеси наслідує Ю. Левада. У І. Кона – це теорія «соціального регулювання особистості», згідно з якою поведінку можна називати регульованою за принципом зміни її характеристик, а тип цінності, що її визначає носить характер споживчої вартості. Отримані характеристики дозволяють визначити, яку етичну цінність мають вчинки і наскільки вони відповідають визнанам спільнотою традиціям. Отже, поняття

цінності, яким широко користуються в етиці, філософії, соціології, соціальній філософії визначені для акцентування на людському, соціальному та культурному значенні явищ дійсності.

У системі цінностей особливою, абсолютною цінністю є людина. З її інтересами як родового так і соціального індивіда співвідноситься решта цінностей, як матеріальних, так і духовних. Хоча всі вони в кінцевому результаті є духовними утвореннями і так чи інакше пов'язані з цінністю людини, виявляючи різне ставлення до неї, або, за словами І. Канта, до людства у собі і в іншій людині. В угорського соціолога І. Вітаньї самоцінність людини та її життя – як дві абсолютні цінності, як «міра всіх речей», мета, засіб і результат виховання; власна людська гідність – інтегральна загальнолюдська цінність, яка закладає базу і створює умови для максимального розвитку особистості; здоров'я, материнство, діти, родина, як первісна структурна одиниця суспільства, природне середовище розвитку дитини; воля до миру, сумління, справедливість – триєдина загальнолюдська цінність; Земля – спільна домівка, єдина прабатьківщина людей і живої природи; Вітчизна – єдина, унікальна для людини Батьківщина, дарована їй долею в спадок; культура – колиска загальнолюдських цінностей, людинотворчий феномен цивілізації. Суспільство, культура і система діючих цінностей – це єдине ціле. Функції культури виражаються в ціннісних вимірах. На думку цього науковця, основними сферами функціонування цінностей у відповідних їм головних видах виступають теорія пізнання, етика, естетика, учення споживацької вартості. Але ми переконані, однак, у тому, що такими сферами виступають суспільно-політична, моральна і художня, чому відповідає трактування цінностей як ідеалів людської діяльності і усвідомлення їх найвищими орієнтирами у житті. Зрозуміло, сама по собі істина виступає цінністю значної ваги, але питання «цінного» для нас з аксіологічної точки зору і «корисного» досі викликає роздуми учених і залишається все ще не до кінця зрозумілим. У загальному вигляді цінність можна визначити як об'єктивацію, упорядковану відповідно до затраченої на неї суспільно корисної праці і міри задоволення в ній потреби людей. Об'єктивація набуває цінності лише після визнання її у суспільній практиці.

Тривалий час побутувала думка про подібність глибинної генези категорій «цінність» і «корисність». Але надалі їх шляхи стали розходитися і важливою ланкою у цьому процесі постала вартість: якщо в політекономії вона є породженням праці (тобто виникає в процесі людської діяльності), то в філософії цінність спрямована у майбутнє, і має значення для досягнення будь-якої мети, і тим самим

ніби відмежовується від дійсності. Основними ціннісними категоріями соціологи вважають не тільки «істину», «добро» і «прекрасне», а й «корисне», внутрішній зв'язок якого з «вартістю» (нехай, навіть і з споживацькою) може досить чітко простежуватися. Переконавання, що кожна цінність є об'єктивацією, по суті тотожна тезі, що джерелом кожної цінності виступає праця, так як сутність останньої полягає в тому, що із об'єкта в собі вона створює об'єктивацію для нас. Петті, стверджує, що батьком цінності виступає праця, а матір'ю – природа. Теза про те, що кожна об'єктивація є цінністю, як і положення зі зворотним твердженням в цілому має всезагальний характер. І це справді так, тому що, можна стверджувати, що об'єктивація – це об'єкт, який сам виступає цінністю, а праця, яка зумовлює його об'єктивацію, одночасно виробляє цінність, яка в певний момент може бути незначною. Це свідчить, що об'єктивація і цінність у понятійній системі координат, по суті, знаходяться в одній і тій самій площині, хоча й не ідентичні і ми не можемо uważати їх синонімами. Між ними існує різниця. До поняття об'єктивації включене все те, що вважається виготовленим продуктом і задовольняє людські потреби. Але ці предмети систематизовані без врахування кількості затраченої на них праці, якості задоволення ними потреб. При вивченні цінностей ми зустрічаємося з подібним явищем, але необхідність у такій впорядкованості відчувається ще гостріше. У загальному вигляді цінність можна визначити як об'єктивацію, упорядковану відповідно до затраченої на неї суспільно корисної праці і міри задоволення в ній потреби людей. Логічна та історична класифікація об'єктивацій та цінностей знаходяться в полі зору наукових інтересів соціологів, філософів. За основу класифікацій ними було взято категорії: роду – кількості – якості. Поняття являють собою логічний зв'язок, відповідають на запитання: що (якого роду), скільки і який (якість). За основу угруповання роду об'єктивацій (I), як правило, беруть природу (матерію, склад) об'єкта. Переважна більшість учених (А. Хеллер, К. Болдінг, К. Леві-Строс) розрізняють три важливі сфери об'єктивацій: матеріальних предметів, повторюваних форм діяльності та поведінки, духовних продуктів, виражених знаками. (Всередині цих сфер можна здійснити подальший поділ на родові підгрупи. Так у матеріальних предметів, насамперед, можна виділити машини, будівлі, зброю, меблі; у формах поведінки – політичні, моральні, правові, стратегії суспільних відносин, звичок; у знаковій сфері – системи семіотики, коди). А. Хеллер у своїй праці «Повсякденне життя» класифікує об'єктивації за двома напрямками. Один із них вертикальний (користуючись термінологією Гегеля і

Д. Лукача, вона розрізняє об'єктивації «в собі» і «для себе»), інший – горизонтальний, де виділяються три кола об'єктивацій: речей, звичок, знаків. К. Болдінг пропонує таку класифікацію: соціальний побут (соціосфера), що має три підгрупи – економічну, суспільно-політичну та інформаційну. Подібна до попередньої класифікація К. Леві-Строса. На його думку, структура сфер відповідає одна одній як дзеркальне відображення.

Три сфери об'єктивацій являють собою органічну єдність і проникають одна в одну. Ми виробляємо не тільки світ речей, а й суспільні зв'язки, знаки, ідеї; і хоча лише у переносному значенні, але з повною впевненістю можемо стверджувати, що вони виступають у вигляді речових продуктів людської діяльності. Аналогічно цьому, про предмети і знаки слід зауважити, що вони одночасно виступають формами поведінки; зв'язані з певними видами діяльності, є її результатом і спонукають до її здійснення

Що ж стосується цінностей, зважаючи на соціокультурний аспект проблеми, то найбільший інтерес складає вивчення системи *цінностей роду*. Для виявлення можливості визначення різновидів цінностей та їх класифікації ми перед усім розглянули усі ті загальновідомі поняття, які фігурують у кожній системі. Це поняття добра, істини, краси (підкреслимо, що «добро» вже апіорі має двоїстий характер однаковою мірою воно означає: моральне добро, і матеріальні «блага», в останньому випадку воно включає в себе і корисність). Інколи говорять про насолоду, щастя, духовність, але їх ми можемо віднести і до інших категорій, наприклад – до морального добра. Розглядаючи систему вище вказаних цінностей, ми помітили їх зв'язок з визначеною нами системою об'єктивацій. «Добро» як «благо» – відповідає предметам, у моральному розумінні – формам поведінки; прекрасне та істина – відносяться до духовних об'єктивацій. Цю поверхову аналогію можна поглибити, якщо, як і при аналізі системи об'єктивацій, ми будемо відштовхуватися від зовнішніх і внутрішніх форм діяльності, які являють собою нерозривну єдність. Обидві форми діяльності створюють як об'єктивації, так і цінності. Внутрішня діяльність виробляє мислительські, ідейні чи духовні об'єктивації, а зовнішня – відносини між предметами та людьми. Цінністю першої виступає істина, другої – добро (корисне) у розумінні благ і морального добра, у першій ми розглядаємо світ «в собі», у другій – «для себе».

Заслуговує на увагу концепція цінностей Ріккерта, який прагнув об'єднати весь світ цінностей у послідовну, єдину систему. Він розрізняв цінності *внутрішнього світу* особистості, а також ті, які важливі для її функціонування в *зовнішньому середовищі*. Джерелом

першої групи Ріккерт вважав споглядання, другої – мислення; перша у якості благ створює форми *духовних об'єктивацій* (науку, мистецтво, філософію), друга – як одну із форм об'єктивацій *спільноту* (єдність чеснот, щастя, шлюб, віру). В середині цих двох форм об'єктивацій цінності розміщені у відповідній системі. На першій стадії виникнення об'єктивацій основним принципом вважається всезагальність (тотальність). Сюди відноситься наука (істина) і моральність (добро). Основним принципом другої стадії визнається особливість (цитуючи Ріккерта – ідеальний партикуляризм), куди відносяться мистецтво (прекрасне) і єдність (щастя), створене на основі любові.

Важливими нам видаються міркування про нероздільний зв'язок двох основних форм об'єктивацій. *По-перше*, у процесі пізнання, тобто створення істини, *по-друге*, перетворення об'єкта в об'єктивацію, а отже – створення благ для людини, прояви добра. *По-третє*, (споглядання, вивчення і оцінка людиною самої себе).

Що стосується кількісної і якісної системи об'єктивацій і цінностей (II), то охарактеризована нами вище класифікація цих феноменів не дає відповіді на всі питання. При розгляді таких категорій як істина, добро, корисність, прекрасне, значущість, ми брали до уваги лише напрямок, а не величину прояву, поширення. Тому, коли ми визначали, що таке добро, що є прекрасним для людини, то цікавилися лише їхньою природою і не визначали риси відмінності (гарне, не дуже добре, погане; прекраснее, некрасиве). Ми розглядали не лише види цінностей, а їх класифікацію, але – не величину. Такий самий підхід застосовували й для вивчення об'єктивацій. Так на першому етапі ми розрізняємо лише добро і прекрасне, а ступінь прояву визначаємо лише функціонально, відповідно до їх споживання і вартості стосовно людини. Для вивчення кількісних показників цих категорій, як правило, використовують шкалу не тільки в аспекті «менше-більше», а й – «просте-складне», для чого потрібно абстрагуватися; звертати увагу на особливості їх взаємозв'язку, правила існування, структуру. Кількісні показники є також результатом тривалого історичного процесу, що веде за собою зміни всієї культури, поведінки, поглядів, смаків суспільства. «Розвиток якості і рівень її ускладнення не відносяться до одного лінійного ряду; існують такі вузли, в яких кількість переходить в якість, а просте виділення перетворюється на автономію (продукт чи цінності), в існування «для себе».

Вивчення проблеми цінностей неможливе без врахування соціокультурних обставин, звертання до такого поняття, як «культура». У нашій системі координат вона посідає важливе місце і

розглядається у таких вимірах: а) з одного боку – це сукупність об'єктивацій, цінностей, а з іншого – взаємопов'язаних з ними видів діяльності (форм поведінки, норми дій, манер), причому завжди і одночасно представлена цими двома складовими; б) об'єктивації і цінності виступають результатами тієї суспільної («родової») діяльності людини, у ході якої вона олюднює природу і вводить себе у світ речей, тобто створює свіє своєрідне середовище, в якому існує. Культура як діяльність являє собою певне утворення, освоєння, перетворення і використання об'єктивацій, що становлять певну цінність, а як річ вона виступає сукупністю об'єктивацій людських відносин, опредмечених в цінностях; в) об'єктивації можуть являти собою предмети, форми поведінки (норми вчинків) і знаки – діяльність, пов'язана з ними, може однаковою мірою носити суспільний і духовний характер; г) об'єктивації – це не тільки результат суспільної діяльності людини, вони одночасно виступають її регуляторами – однаково містять продукти, призначені для задоволення безпосередніх потреб, і засоби, які слугують для їх виробництва.

Відповідно до предмета дослідження, ми спиралися на дефініції культури, представлені А. Кребером і С. Клукхоном. В їхньому розумінні культура виражає експліцитні та імпліцитні норми, які визначають поведінку, що опосередковується за допомогою символів; вона виникає в результаті діяльності груп людей, втілення у засобах. Її сутнісне зерно полягає в традиційних (що склалися історично) ідей і засвоєваних цінностей. З одного боку, культура – результат діяльності, з іншого – регулюючий елемент її подальшого здійснення. Леслі А. Уайт представив дефініцію. Як і попередня, вона являє собою певний інтерес при вивченні цінностей: культура – організація тих явищ і видів діяльності (норм вчинків), предметів (засобів, речей, створених за допомогою знарядь), ідей (віри, знання) і почуттів (установок, аттитюдів, цінностей), які пов'язані з використанням символів. Не виходить за межі нашої понятійної системи координат трактування культури у Ю. Лотмана, на думку якого вона являє собою сукупність усіх неспадкових інформацій, способів їх організації і збереження. Дефініція стикається з визначеннями, які висувають на передній план ту обставину, що культура – це «навчена поведінка». Такої точки зору притримуються Д. Бідні, І. Кон, Р. Лінтон. Найбільш важливим для нас є визначення, яке стосується культури як цінності, її залежності від теорії цінностей (М. Вебер). Хоча його дефініції носять ідеалістичний характер (учений здатний уявити собі ідеали, що звеличуються над суспільством), все ж можна сказати, що розуміння ним культури

закономірно вписується у вищезгадану систему координат. Цитування різноманітних визначень культури не було метою нашого дослідження. Доцільніше було б говорити про сфери її розповсюдження. Враховуючи усе вище сказане, ми можемо, по суті зазначити, що всі явища людського життя пов'язані з культурою, і немає жодного із них, яке не мало б відношення до неї. Це один із аспектів суспільних відносин. Якщо суспільство – це сукупність, система відношень, що склалися між індивідом і колективом, яка опосередковується об'єктивацією; то культура – це сукупність, система відношень, які склалися між людиною і об'єктивацією, система, яка опосередковує відносини між індивідом та іншими людьми. Тому надзвичайно важливо, на якій основі вони вибудовуються.

Із отриманого в результаті наукового пошуку трактування культури випливає й те, що розподіл предметів і явищ відбувається за сферами відповідно до роду об'єктивацій: матеріальна, соціальна (в межах якої здійснюється колективне спілкування) культура і духовна. Ці три складові (сфери) культури відповідно зумовлюють систему суспільно-культурної діяльності людини: а) та, яка відповідає матеріальній культурі – це матеріальне виробництво, пов'язані з ним обмін і споживання, створюють опредмечені об'єктивації; 2) діяльність, яка відповідає соціальній культурі, – існує для створення об'єктивацій поведінки і груп людей, спрямоване на формування суспільства і колективів, і пов'язана з нею повсякденна практика; 3) духовну культуру представляють освіта і комунікація. Як у суспільстві, так і культурі мова йде про систему відносин людина–об'єктивація–людина; тільки, коли ми говоримо про суспільство, то виділяємо ставлення людини до іншого, а коли про культуру – об'єктивацій.

Коли йдеться про становлення людини, то ми звертаємо увагу на культуру як спосіб життя. Поняття «спосіб життя» цікавить нас і тому, що замість нього часто використовують споріднені означення: форма, образ життя, життєвий шлях, якість життя, у більш широкому розумінні – життєвий рівень, умови існування, але ці значення ще не мають чіткого розмежування.

За результатами конференції, яка була проведена науково-дослідним інститутом соціології УАН, була визначена позиція у розумінні способу життя, як сукупності різних видів діяльності людини, за допомогою яких вона, згідно конкретній системі цінностей вибудовує відносини, проявляє своє ставлення до інших людей (індивідів і груп) і до створених нею об'єктивацій. Людська діяльність завжди виступає в опредмеченому вигляді, і на цьому

ґрунтується її зв'язок з цінностями. Усе це в цілому означає, що спосіб життя знаходиться в одному вимірі з суспільством і культурою. В одній із найбільш комплексних концепцій ми знаходимо твердження, що життєвий рівень – економічне поняття, якість життя – соціологічне, його стиль – соціально економічне, життєвий шлях – філософське, соціологічне, педагогічне, а спосіб життя – як узагальнююча сукупність всіх цих понять. І залежить він від того, як вихована людина і якими цінностями керується. Філософи ж виходять із використововуваного ними зв'язку матерія – форма – сутність (наприклад, продуктивні сили – виробничі відносини – спосіб виробництва), що відповідає також потрібному зв'язку: вид – кількість – якість. У цьому значенні спосіб життя має якісний характер, розкриває розуміння якості життя.

У зв'язку з цим педагогічна соціологія досліджує цінності в контексті соціокультурності, вивчає ціннісний вимір соціалізації і професійного становлення. В сучасних умовах якісних змін суспільного буття акцентується увага на гуманізації й гуманітаризації освіти, як факторах збереження її соціокультурності. Якщо суспільство існує в культурі, то кожне його явище має свою цінність, як має її кожна людина, оскільки, природно, вона є вільною, наділеною індивідуальними рисами, особистістю. Ціннісне ставлення до реальності виступає основою гуманізму. Освіта як соціокультурний феномен має свою вартість і визначає власне ставлення до суспільних цінностей. В основі всезагальності гуманізму – визнання абсолютних цінностей, тобто загальнолюдських, які передбачають право кожної людини на власні ідеали. Вони являють собою інваріантний факт духовного світу та фіксують людське як загальнолюдське, що являє собою парадигму будь-якої галузі суспільствознавства. Це його вихідний принцип, головна методологічна й світоглядна засада. Актуалізація питання гуманізації та гуманітаризації освіти пов'язана також з кризою людини в суспільстві, нехтуванням інтелектуальним потенціалом, порушенням природного процесу освіти, логіки її побудови. Ця проблема є часткою загального завдання відродження культурної детермінації освіти. Очевидна необхідність переосмислення її сутності, оскільки вона є однією з найважливіших суспільних цінностей. Звичайно, потребують розробки та науково обґрунтування, поглиблення теорії, об'єктами якої виступають людина, духовність, матеріальність, соборність, які б розкривали самотність української культури та сприяли її збереженню і розвитку в контексті взаємозв'язку національно-державницької та загальнолюдської ментальності. У цьому зв'язку ми зверталися до

просвітницьких традицій української філософської думки (ідеї Г. Сковороди, В. Золотницького, М. Костомарова, П. Куліша), наукових шкіл Кирило-Мефодіївського товариства, Києво-Могилянської академії. Адже необхідне мудре поєднання традицій з сучасним уявленням та сприйняттям навколишнього світу. Побудова культуромісткої системи освіти передбачає зміну самої культурної парадигми, системи ціннісних орієнтацій людини і суспільства. Відомо, що в кризові періоди найбільш вразливими та безпорадними виступають духовні цінності. Виникають проблеми у визначенні їх ієрархії, механізмів суспільного визнання та особистісного формування. За таких обставин потенціал людського духу виявляє себе у відродженні культурних традицій. Врахування цього аспекту є істотним фактором соціокультурної освіти.

Існування і функціонування цінностей пов'язані з особливою здатністю людської свідомості – відображувати та фіксувати значення тих чи інших духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб людини, реалізації її інтересів. Від того, наскільки глибоко увійдуть у свідомість цінності, залежить наповненість життя справді людським, реальним гуманістичним змістом. Людина живе в світі фактів і подій. Усвідомлення навколишнього середовища має диференційну значущість. Деякі цінності сприймаються людьми об'єктивно і не потребують емпіричних доведень. Але в окремих історичних і соціальних контекстах вони мають різний зміст і значення аж до повного заперечення. Соціальні цінності є абсолютними, оскільки визначають сталість людського роду, його сутність, об'єктивацію самореалізації. Вони становлять основу життєдіяльності людини і виступають історичними утвореннями, способами зв'язку свідомості і буття, людини і світу. Звідси впливає значущість тієї чи іншої цінності в свідомості суб'єкта, в його оцінках та уявленнях.

Щодо ціннісної свідомості молодих людей, то, як свідчать результати наукових досліджень, її формування ґрунтується на інтерналізації вже даних стереотипів соціальної реальності. Освітній процес транслює певні ціннісні судження, які трансформуються в конкретні ціннісні уявлення. Це перший, але істотний крок залучення індивіда до реального ціннісного світу.

Кожна система цінностей суспільства в цілому, певної соціальної групи, має свою ієрархію. В ній є пріоритети, що стосуються вибору засобів та способів діяльності. Так смисложиттєві вартості становлять основу культури.

Поведінку людини, з одного боку, визначає традиція як соціокультурний феномен, універсальний спосіб життєдіяльності, а з

іншого – діалектика раціональної дії, спрямована на узгодження особистісної поведінки з динамікою попиту та пропозиції.

Оскільки сучасне українське суспільство перебуває в стані затьожної кризи, то і ціннісно-нормативна система має аномальний характер, що впливає на орієнтаційну спрямованість особистості, її духовний та соціальний розвиток. Має місце процес девальвації загальнолюдських цінностей – гідності, порядності, здатності до співпереживання. Система духовно-ціннісних орієнтацій спрощується і дедалі більше зводиться до прагматичних уподобань і прагнень. Подібні процеси торкаються молодіжного середовища, але в більш радикальній формі, а це ще більше актуалізує гуманістичне виховання.

Важливим засобом формування духовності особи є засвоєння соціальних цінностей, які прийнято вважати пріоритетними. Життєдіяльність людей передбачає певну ціннісну орієнтацію, тобто спрямування індивіда на ті соціальні цінності, які здатні регулювати його діяльність та цілепокладання. Як відображення фундаментальних соціальних інтересів особи, ціннісні орієнтації виявляють її суспільну позицію, світогляд і моральні принципи. Формування системи ціннісних орієнтацій особистості свідчить про стабільність світоглядної та життєвої позицій. Вони є результатом безперервного процесу соціалізації. Та якби не змінювалось суспільство, яку б трансформацію не зазнавали його основні сфери, детермінуючим фактором життєдіяльності особи, нормативною характеристикою її способу життя є духовні (соціальні) цінності як універсальний компонент мотивації соціальної поведінки.

Входження суспільства в інформаційний простір, осягнення висот інтелекту в різноманітних його виявах неможливе без розвитку людського в людині – її розуму, унікальності і багатоманітності особистісного самоствердження в духовній сфері. Духовні цінності є першочерговою потребою людської творчості. Це гуманістичні орієнтири практичного освоєння світу на основі самореалізації, творчого розвитку особи, яка втілює найвищі досягнення свого розуму, почуття, волі. Це спосіб задоволення найвищих людських потреб. Визначальним показником стабільності суспільства є рівень духовних орієнтацій його громадян. Ключовим поняттям сучасної аксіології та соціальної екології в контексті соціокультурності освіти є людське життя як вінець ціннісної ієрархії. Саме така спрямованість освіти сприятиме формуванню духовних орієнтирів молоді. Мінливість сучасного соціокультурного середовища визначає динаміку цінностей. Через це в них відбувається зміна позитивних сенсів, які в конкретних умовах мають історичне, соціальне,

моральне виправдання. Вартості, що лежать в основі суспільства, неодмінно пов'язані з індивідуальною людською діяльністю. Це цільові загальнолюдські цінності індивідуального рівня, до яких належать знання, майстерність, влада, власність. Через них людина самоутверджується у суспільстві, набуває певного статусу. Всі фундаментальні цінності сфокусовані на дві найбільш значущі складові – суспільство і особу.

Якщо основна увага суспільства сконцентрована на особистості, то всі цільові індивідуальні цінності широко доступні, а ієрархію інструментальних становлять свобода, право, закон. Звідси абсолютність основної внутрішньої цінності людини – її гідність як представника людського роду. Пробудження та відчуття особою власної людської гідності є першоосновою внутрішньої свободи, духовного характеру та справжнього громадянства. Гідність у різних групових, класових, національних цінностях сприяє знаходженню спільної мови, взаєморозумінню у суперечливому плюралізмі масових рухів, обґрунтуванню загальнолюдських інтересів. Пріоритетність саме цієї людської якості повинна стати в аксіологічному ряду гуманістичної спрямованості освіти, духовних орієнтирів молоді. Однією з визначальних гуманістичних цінностей є творчість як засіб саморозвитку і самореалізації особистості, розкриття її потенцій та якостей. Сьогодення вимагає продуктивної людської діяльності, синтезу її різноманітних форм творчої пошукової дії. Творчість як цінність формується в процесі навчання, виховання, суспільної практики. Здобуття навичок творчих здібностей в учнівській молоді, виховання в особистості такої цінності, як потреба до праці, працелюбності через творчість є важливою проблемою освіти.

Оскільки соціалізація – це процес можливості співіснування в соціумі, то важливою її складовою є її соціальні цінності. Вони відіграють вирішальну роль у культурному засвоєнні дійсності. Це певні значення вищого порядку, окультурене представлення відчуттів, емоцій, ідей, найважливіший елемент культури, який звеличує людину, формує її духовні орієнтації, надає життєдіяльності певного сенсу. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі, в його ритмі. Світ цінностей – це передусім світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок. Фундаментом творення світогляду молодої людини є соціальні цінності. Це – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Вони втілюють історичний досвід і концентрують сутність культури окремого етносу та всього людства. Такі орієнтири існують в свідомості кожної людини. З ними співставляють свої дії, а також

визначають соціокультурні типи відносин стосовно конкретних обставин у певній соціальній групі, колективі. Водночас цінності є засобами досягнення мети. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Система цінностей утворює внутрішній стрижень культури, духовну квінтесенцію потреб та інтересів індивідів. Виступаючи мотивом соціальної дії, впливає на формування ціннісних орієнтацій. Таким чином, кожна ціннісна система має двоєдину природу: в індивіді як самоцінному суб'єкті і суспільстві як соціокультурній системі.

Суспільне життя, як відомо, багатоманітне. Кожна його грань має свій відтінок, який потребує пояснення. Тому існують різні мотиви для типології цінностей. Оскільки вони, цінності, впливають на поведінку людей в усіх сферах життєдіяльності, то найпростішою типологією є їх конкретний предметний зміст. Мотиви – соціальні, економічні, політичні, духовні та інші – мають свої підструктури. Якщо винести їх на особистісний рівень і пов'язати з поняттями, рисами, характерами людей, то їх можна нарахувати понад 200. Але якщо конкретизувати їхній зміст і розглядати традиційно, з точки зору потреб та інтересів, тобто опиратись на базові цінності, мотиви поведінки, то кількість зменшується до кількох десятків. Так, Фрейд обмежувався десятьма, Маслоу – п'ятьма, Рокич, беручи до уваги термінальні та інструментальні, емпірично досліджував більш, ніж 18.

З точки зору *педагогічної соціології* цінності вважаються факторами соціалізації з усіма властивими їм компонентами (нормами, правилами, соціальними ролями). Їх доречно розглядати через критерії педагогічної взаємодії. До них, на нашу думку, належать соціально-рольові стосунки, культура спілкування суб'єктів, соціально-групові впливи, ціннісно-нормативні установки.

Через педагогічну взаємодію відбувається засвоєння та відбір ціннісних систем. Тобто перетворення соціально-педагогічних ідей у людські якості. Через оцінювальну уяву, трансляцію досвіду людства у внутрішні сили поведінки, які стають регуляторами способу життя, відбувається процес інтерналізації цінностей (внутрішнє їх засвоєння).

З точки зору концепції діяльнісного підходу, світ цінностей, виражений системою знаків, включається в діяльність за схемою: дії, спрямовані на інших, – на себе, – дії внутрішнього характеру.

Процес інтерналізації базується на соціальних цінностях, нормах, установках, оцінювальних уявленнях в результаті взаємодії суб'єктів

навчально-виховного процесу. Це найважливіша функціональна частина соціалізації індивіда.

Одне із завдань соціалізації сучасної освіти – надання можливості усвідомлення адекватного уявлення про себе і своє місце в суспільстві. Динаміка суспільних процесів спрямовує на це. Часто обставини спонукають людей до змін в ієрархії особистісних цінностей, поглядів, звичок. Нове нестабільне середовище перевищує можливості адаптації людини. У зв'язку з цим актуальним є пошук точок відліку для самоствердження, орієнтирів самозбереження. Йдеться про розширення меж свідомості, рекомендації щодо утвердження стійкості людини в ситуації «мінливості» суспільства, підвищення загальнокультурного й інтелектуального рівня. Нівелювання цими показниками призводить до втрати людиною сенсу життя, психічного дисбалансу між її внутрішнім світом та зовнішніми впливами.

Відомо, що для збереження людського в людині вирішальне значення має сформованість її духовного світу. Саме цей чинник і дає змогу регулювати та знімати вищезгадані суперечності. Адже, хоч би які типи цінностей переважали на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, роль традиційних (загальнолюдських) буде домінуючою. Бо саме вони утримують вісь людської взаємодії, виступають фундаментом життєдіяльності суспільства. Хоч завжди перебувають у боротьбі та співіснуванні з іншими цінностями. Суб'єктивний їх зміст часто, особливо в період мінливого суспільства, не превалює в якісних характеристиках особистості.

Але специфіка ситуації в тому, що роль саме духовного фактору різко зростає в кризових, екстремальних ситуаціях. Досвід переконує, що в цих умовах, як правило, виживають люди, які мають сформований духовний світ і стійкі життєві орієнтації.

Дослідження в галузі педагогічної соціології доводять, чому саме проблема цінностей знаходиться сьогодні в центрі уваги. Мета освіти прямо пропорційна цілям суспільства, його цінностям. Як відомо, цілі освіти – це культурні цінності науки, мистецтва, моралі, права, перетворення людини природної в людину культурну. До них має залучатися молодь. Тому процес засвоєння цінностей виходить на найвищий рівень – соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків і стає однією із форм виховання. Соціалізація молоді є нагальним відображенням дійсності, своєрідним дзеркалом соціальних умов і суспільних впливів. Таке розуміння ролі молоді зводилось би тільки до механізму адаптації, конформізму, повторення однакових якостей. Тому актуальним є поняття ювентизації, введене в науковий обіг болгарським

соціологом П. Мітевим. За змістом – це вид творчості, породжений впливом молоді на соціально-політичну і ціннісну систему суспільства. З одного боку, соціалізація як форма прийняття суспільних відносин, а з іншого – ювентизація як форма оновлення суспільства, пов'язана із включенням його у життя молоді. Однак остання часто впливає на мікрольові конфлікти, оскільки іноді її оцінні судження набувають односторонніх форм щодо заперечення культурного досвіду, девіантної поведінки, альтернативних дій. Оптимальним способом співвідношення соціалізації і ювентизації є соціальна ініціатива, коли вихованці не просто здобувають знання і пристосовуються до життя в суспільстві, а й стають суб'єктами соціальної дії. Тут важливими індивідуальними цінностями виступають самооцінка, самостійність та оригінальність рішень, відповідальність, дисципліна як умова внутрішньої свободи. Соціалізація здійснюється як у процесі цілеспрямованого впливу на особистість в системі виховання, так і завдяки іншим, також важливим факторам (сім'ї, що є основним чинником первинної соціалізації, мистецтва).

І в педагогіці, і в соціології суб'єкт виховання вважається носієм системи цінностей. Тут важливим поняттям виступають якості особистості, оскільки педагогіка вивчає особливості їх формування. І вони виражають суб'єктивний аспект цінностей. Виховний процес має спиратись на названі типи цінностей і розглядати їх цілісно. Зв'язок між цінностями та поведінкою опосередкований ціннісними орієнтаціями, які визначаються нормами різноманітних способів дій і виступають показниками міри соціалізації. Тому існує проблема співвідношення ціннісних орієнтацій і характеру діяльності у виховному процесі. Ця проблема визначає методологічну основу дослідження соціального становлення особистості, здатної усвідомити свій соціальний стан, обрати відповідні цінності. Мова йде про установку на соціальні цінності або орієнтацію на них. Ціннісна орієнтація – узагальнена система певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку. Це вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, об'єкт мети і засіб задоволення потреб. Ціннісні орієнтації – це спрямованість індивіда на моральні, соціальні, політичні, життєві цінності. Їх характеризують вибіркковість та варіативність, що дозволяє віднести їх до різновиду фіксованих установок. Вони являють собою стійко закріплені переваги певних цінностей (вартостей, якостей), а для особистості – готовність до певного типу поведінки в конкретно значущій ситуації.

Людська еволюція базується на поєднанні адаптаційних здібностей та стійких якостей особистості, яка спонукає до пошуку умов задоволення своїх внутрішніх прагнень. Потреба в системі орієнтацій є загальною для всіх. Відмінним є лише їх конкретний зміст та набір цінностей. Опитування респондентів експериментальних груп свідчать, що реалізацією цінностей-цілей на досягнення власного успіху є цінності-засоби самореалізації, особиста незалежність. Простежується негативна тенденція ціннісних орієнтацій типу – «світ для мене». Гармонія взаємодії з іншими людьми, навколишнім світом як явище осмислення сенсу життя для інтелектуально-почуттєвого розвитку часто просто не доступна для певної частини молодих людей через різні причини. Формально визнаючи духовні цінності, молодь не реалізує їх у поведінці.

Гідність людини, всебічне досягнення буття виявляється і в повазі до законів, невиконання яких стало сьогодні нормою багатьох. За даними тих же опитувань, повага до різних органів влади та до законів є найменш визначеними орієнтирами в юнацькому віці. Відсутність почуття відповідальності, співпереживання і гармонії відносин з навколишнім світом, людської гідності, яка базується на такому усвідомленні себе у житті, розширює культурний вакуум, що негативно позначається й на становленні державності. Все це зумовлює породження масового явища знецінення інтелігентності, духовно-моральну убогість. Аналізуючи стан і тенденції ціннісних орієнтацій сучасності, можна простежити визнання основних типів вартостей. Перш за все, до них належать непересічні загальнолюдські, які утримують вісь людяності в суспільстві. Їх нормативний зміст є стабілізуючим фактором соціуму. Зазначені міркування підводять до думки про те, що основу виховного соціалізаційного процесу становлять соціальні цінності. Вони визначають його соціально-культурний зміст. Формування ціннісних орієнтацій має спиратись на триєдину формулу: єдності учіння (інтелектуальний розвиток), виховання почуттів (моральне виховання) і готовності до моральних вчинків (формування навичок поведінки і діяльності). Поєднання двох перших компонентів із діяльністю відбувається механічно. Знання містять у собі величезний фонд людського досвіду, вивчення якого сприяє прогнозуванню вчинків, діяльності, а також їх результату. Виховний процес цілком пов'язаний з життєдіяльністю на всіх етапах становлення та розвитку особистості. Для молоді – це учіння (оволодіння основами людського та наукового досвіду, розвиток логічного та критичного мислення). Це також певний стимулятор, бо завдяки освіті ставляться та

досягаються нові цілі. Учиння не просто об'єктивно поєднується з діяльністю, суб'єктивно воно визначає практичне і духовне життя. Таким чином, виховний процес, що є основою соціалізації і морального становлення, має сприяти розвитку людини як культурно-історичного суб'єкта. В умовах пізнавально-перетворювальної діяльності, властивій уже старшому шкільному вікові, людина здатна до дії, усвідомлення своєї свободи творити світ, ставити мету, обирати способи поведінки і спілкуватися з оточуючими, взаємозбагачуючи досвід діяльності. Її структура має двоєдину природу: суб'єкт пізнає і перетворює себе у світі предметів і людей. Останнє висуває на перший план загальнолюдські цінності, які лежать в основі соціалізації. Освітня діяльність, має спиратись на цінності, які сприяють всебічному розвитку людини. Однією з найважливіших сучасних цінностей, яка регулює ціннісні орієнтації, є соціальна солідарність. Вона має лежати в основі усього життя, спрямовувати дії суб'єктів освітнього процесу. Ідею солідарності ми знаходимо в працях соціологів Г. Спенсера, Ф. Тьоніса, а пізніше була запропонована Е. Дюркгеймом та М. Вебером у з'ясуванні природи зв'язків солідарності між людьми, що об'єднуються у певний соціальний вид. Суспільство, на думку Е. Дюркгейма, взагалі немислиме без ідеї солідарності, яка є універсальною цінністю, найвищим моральним принципом, що визначається всіма членами суспільства. Це особливо актуально для мінливого суспільства, з характерними змінами ціннісних орієнтацій, істотною трансформацією структур і способів життя, умовами соціальної та індивідуальної життєдіяльності. Все це породжує відповідну якість духовного життя, зумовлює зміни у свідомості людей, в тому числі й аксіологічних та моральних системах.

Іншою важливою соціальною цінністю сьогодення є вміння орієнтуватися в ситуації, робити правильний вибір в умовах невизначеності й неоднозначності – вільний, невимушений як соціально-етична цінність, пов'язаний з конкретною відповідальністю та поведінкою. Він робить людину носієм етичної свідомості, яка мислить ціннісно, дає змогу повноцінно існувати у культурному просторі. Великого значення у наш час набувають такі соціальні цінності як гуманізм, гуманітарність, свобода людини, її всебічний розвиток та вдосконалення здібностей, справедливість, гідність, колективізм, демократія. Сучасний заклад освіти, як один із найважливіших соціальних інститутів має надавати неабиякого значення пізнанню та втіленню в своїй життєдіяльності демократичних цінностей. До них належать толерантність, свобода ціннісного вибору, відкритий доступ до інформації та її оцінка,

рівноправне співробітництво суб'єктів взаємодії, соціальна солідарність, співчуття, повага до інших, громадянськість, лібералізм, особиста відповідальність, права людини та її обов'язки. Актуалізація, усвідомлення та використання вище названих цінностей має здійснюватися у будь-яких формах через внесення їх у зміст освіти, організацію навчально-виховного процесу, позашкільну роботу, особистий приклад педагогів, батьків. Вони сприяють вихованню почуття незалежності до держави, активізують соціально-політичну діяльність, сприяють здатності молодого людини до самоідентифікації, окреслюють позицію індивіда стосовно певного явища або факту вибору. Залучення до таких цінностей доречне вже в атмосфері школи. Бо саме тут закладаються початки громадянськості, активної життєвої позиції, моральної зрілості.

Для теоретичної розробки і реалізації усіх функцій формування особистості виключно важливою є *аксіологія*, яка розглядає природу цінностей, їх місце, зв'язок з історичними умовами (від грецьк. *a'xsia* – цінність і *logos* – вчення) – учення про цінності, теорія цінностей; яка досягла у наш час надзвичайної актуальності. Саме зараз відбувається девальвація цінностей, які визнавалися і культивувалися протягом багатьох років. Освітня практика керується надбаннями *аксіології педагогічної* – розділу загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які потрібно формувати у вихованців. Нинішня пізнавальна ситуація у сфері проблем морального виховання особистості характеризується відсутністю єдиного загальноприйнятого трактування аксіологічних термінів і класифікацій. Одні характеризують цінність як об'єктивну сутність речей, другі сприймають її – як власне цінність, грошову вартість предмета, треті ототожнюють із поняттям блага, корисності для особистості, четверті пов'язують із суб'єктивною значущістю даного предмета для життєдіяльності людини, п'яті – з його властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання. У дослідників немає однастайності у визначенні поняття «цінності». І це стало предметом широких теоретичних досліджень багатьох наук (філософії, соціології, психології, педагогіки, етики, естетики, політики). Науковці значну увагу приділяють понятійному апаратові з проблем *цінностей*. Вони підкреслюють, що «цінність» – надзвичайно загальне поняття, яке склалося в даний час, яке відображає рівень значущості одного стосовно іншого в певній системі, тобто це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Тобто *цінності* – це те, що може мати для людини певну значимість.

Вони виступають у ролі інструментів соціального регулювання, тією проміжною ланкою, яка пов'язує інтереси, потреби, світогляд

людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Терміном «цінність» позначаються як самі значущі явища, так і ціннісні відношення, що породжують цілий спектр похідних від їх розрізень: об'єктивних, індивідуальних і соціальних; позитивне чи негативне значення явищ природи, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів людства на конкретному етапі історичного розвитку. Це поняття відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім світом, іншими людьми. Якісні й кількісні характеристики цінності залежать від внутрішніх властивостей її носія та від потреб і прагнень людини, яка сама є ціннісним суб'єктом. Отже, цінність – це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, що задовольняє потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба. Вони, як правило, не піддаються сумніву, але видозмінюються, є еталоном, ідеалом для людей. З іншого боку, цінності – це ставлення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості, які можуть виступати у ролі складових структури особистості. Їх можна розглядати у двох аспектах: перший – суспільний, другий – особистісний. Урахування обох – важливий крок у розумінні та практичній реалізації соціалізації і морального виховання шкільної молоді. Учені доводять, що цінність – це також соціально філософська категорія, яка вказує на позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільних організацій, історичних подій, моральних вчинків, духовних витворів (носіїв цінності) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи чи особи (адресатів цінності) на конкретному етапі історичного розвитку. Вивчаючи спеціальну (філософську, психолого-педагогічну літературу), погоджуючись з точкою зору дослідників, які вивчають проблеми аксіології, ми вважаємо, що цінність (життєвий сенс) є основою вибору суб'єктом цілі, засобів, результатів та умов діяльності, визначає, в ім'я чого вона здійснюється. Вона характеризує духовне життя суспільства й особистості. Можна говорити про цінності особистості, родини, нації, партії, культури, людства. Вони виконують у людському бутті кілька функцій, виступають як форми утримання й закріплення споріднених смислів; «поля взаємності», ґрунт для поєднання індивідуальних людських світів; підвалини, засади для розгортання певного способу життя; «мотиви мотивів», смислове обґрунтування цілей діяльності; виступають як життєві та історичні орієнтири; певні зразки, канони

смыслотворення. Ми вже згадували, що *цінність* – поняття, яке визначає позитивне чи негативне значення об'єкта для людини. Тобто в етиці розрізняють цінності за протилежним значенням: реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й відносні. Залежно від рівня організації адресата, або за належністю визначають (особистісні /індивідуальні/, класові, групові, колективні, суспільні /в т.ч. демократичні/, які стосуються сфери громадських відносин; особисті цінності (приватного, сімейного життя), загальнонародні /національні/, загальнолюдські цінності, які стосуються життя усього людства. Є ряд цінностей, які важко віднести до якоїсь із груп, або які стосуються багатьох із них: умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні (вічні), глобальні. Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку і мають властивість впливати на формування особистості. Класифікують цінності залежно від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, у якій сфері застосовуються, зокрема: за об'єктом засвоєння (матеріальні, морально-духовні); за метою (егоїстичні, альтруїстичні); за рівнем узагальненості (конкретні, абстрактні); за способом впливу (ситуативні, стійкі); за змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні/ соціально-політичні, моральні, творчі, естетичні, релігійні, наукові); за тією роллю, яку вони відіграють у житті людини (термінальні, інструментальні). *Термінальні* або *цільові* цінності – це усе те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, визначає ідеальний стан її буття. Вони виконують функцію вибору як цілей, так і можливих способів їх досягнення (знання, спілкування тощо). *Інструментальні* цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою, до яких належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції. Їх функцією є активізація критеріїв і стандартів при оцінці та виборі способу поведінки або дій з врахуванням таких цінностей, як (свобода, право, закон, традиційність, незалежність, закономірність, ініціативність, авторитетність тощо). Такий поділ є дещо умовним і може зазнавати певних змін, іноді до інструментальних відносять усі цінності, що визначають спосіб поведінки, а цінності компетенції можуть бути витлумачені як термінальні, якщо метою є певний стан самого суб'єкта. Цінності – загальні значення людських вчинків, своєрідні інваріанти соціальної діяльності, які можуть бути представлені як: *соціально-цільові* (святість, духовність, знання, майстерність, справа, слава, влада, багатство); *соціально-інструментальні* (право, свобода, справедливість, солідарність, милосердя); *персонально-інструментальні* (життя, здоров'я, сила, спритність, краса, розум);

суб'єктивно-цільові (речовина, енергія, простір); *загальнолюдські* (мислячий дух, суспільство, людина). В цілому виділяють такі групи цінностей: цінності життя (тобто загальнолюдські); цінності культури (матеріальні, соціальні /мир, свобода, рівність, гуманність, справедливість/, духовні /знання, творчість, етичні вимоги/). Існує дещо інша класифікація: цінність самозбереження (життя, здоров'я); цінність самоствердження і самореалізації; цінність споживання; цінність діяльності (праця, творчість); цінність культури (етнос, стиль життя); цінність спілкування (дружба, кохання, стосунки між родичами); соціально-політичні цінності (свобода, права людини); загальнолюдські (мир, життя). Ієрархія цінностей у процесі виховання та соціалізації особистості може бути представлена й такими групами: *трансцендентні* (душа, віра, надія, любов, покаяння), *соціоцентричні* (людина – найвища цінність, виховання спрямоване на кожну людину окремо, її діяльність, творчість, гуманізм, солідарність, свободу тощо), *антропоцентричні* (індивідуальність у структурі людських цінностей). Такий аксіологічний підхід, опора на базові цінності (самореалізація, автономність) стверджує загальне спрямування виховного процесу на розвиток сутнісних сил особистості та створення умов для цього.

В українській педагогічній науці узагальнено можна виокремити два підходи до трактування поняття «цінність»: згідно з першим, цінність існує незалежно від особистості, тобто є об'єктивною категорією; відповідно до другого підходу, цінність може існувати тільки в межах співвідношення суб'єкта й об'єкта, тобто є суб'єктивно-об'єктивною категорією. Дехто вважає, що різні об'єктивні властивості предметів, явищ, переживань набувають характеру цінності тоді, коли їх пізнає людина. Поняття особистісних цінностей пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо. Отже, об'єктивні лише властивості предмета оцінювання, а цінність – категорія суб'єктивно-об'єктивна. Оскільки вона детермінована двома аспектами ціннісного ставлення, то її значущість і характер одночасно залежать і від визначень суб'єкта (суб'єктивний чинник цінності), і від властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний чинник цінності). У цьому розумінні, цінність – функція двох змінних. Особливістю категорії цінності є те, що вона одночасно є і предметом, і ставленням до нього. Отже, очевидно, що в самому понятті «цінність» вже виражене певне ставлення до предметів, явищ або їх властивостей, їхня оцінка. В результаті сформованої у суспільній практиці певної оцінки явище набуває статусу цінності.

Поняття цінності розкриває, на наш погляд, здатність певних об'єктів природної і соціальної предметності бути необхідними для існування й розвитку суспільства в цілому або окремої особистості, тобто задовольняти суспільні, особистісні потреби та інтереси. Виконуючи роль соціального регулятора в історії людського суспільства, цінності й ті оцінки, на основі яких вони формуються, є складним результатом впливу історичних і соціальних причин на індивідуальну й суспільну свідомість. Протягом історії людства відбувся відбір загальнозначущих, найбільш важливих для окремої особистості та людської цивілізації в цілому цінностей, які прийнято називати загальнолюдськими. До них належать, наприклад, такі цінності, як людина, її життя, гідність, свобода, земля, природа, добро, краса та ін.

Викладене вище дає змогу зробити висновок про те, що цінності формуються людьми в реальних умовах їхнього життя. Усвідомлення людиною цінності (або нецінності) того чи іншого явища є результатом роботи її свідомості. При цьому цінності особистості, є суб'єктивно-об'єктивними за походженням і мають загальнозначущий характер. Цінності не тотожні природним якостям, психологічним станам і елементам індивідуального досвіду, хоча безсумнівно, що ці якості та стани беруть участь у формуванні цінностей. Отже, суспільство у певному сенсі може вивчатись як сфера функціонування певної системи цінностей. Система цінностей суспільства, зокрема гуманістичних, створює об'єктивну основу для оцінювання особистих задовольень, прагнень, бажань окремих індивідів.

Беручи за основу гуманістичний підхід до розуміння цінностей, ми можемо виокремити їх характерні ознаки: загальнозначущість; всеосяжність як для конкретної історичної епохи, так і для соціогенезу в цілому; суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний характер відносин, які їх породжують; нормативність, тобто існування у вигляді певних правил, ціннісних суджень.

Аналізуючи генезу основних філософських і психолого-педагогічних підходів до цієї проблеми, необхідно вирізнити й інші важливі для нашого дослідження моменти. По-перше, цінності розуміють як предметні властивості явищ, психологічні характеристики особистості, явища суспільного життя, що визначають позитивне та негативне їх значення для людини або суспільства. По-друге, ціннісні системи формувалися і трансформувалися упродовж історичного розвитку суспільства. Найбільш стійкою та всезагальною виявилася система загальнолюдських гуманістичних цінностей. По-третє, значущість

гуманістичних цінностей не обмежувалася тимчасовими рамками тієї або іншої соціальної спільноти. По-четверте, система гуманістичних цінностей, що поступово складалася у процесі історичного розвитку суспільства, стала пріоритетною за сучасної доби і визначає сьогодні виховний ідеал людства. Гуманістичні цінності ми розуміємо як сукупність специфічних утворень – загальнолюдських аксіологічних норм в індивідуальній та суспільній свідомості, які є духовними орієнтирами особистості й суспільства і, формуючись у суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносинах, характеризуються загальною значущістю, всеосяжністю, гармонійним поєднанням загальнолюдського, національного й особистісного смислів.

Такі норми формуються у людини в процесі її виховання та соціалізації в суспільстві і стають складовою загальної структури особистості.

Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки й різноманітної соціальної діяльності є складною системою ставлень особистості (до суспільства в цілому й спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність.

Спрямованість, потреби, мотивація (як стійка система мотивів), спонукання виступають психологічною основою виникнення особистісної системи цінностей і опосередковано залежать від неї. Активність, саморегуляція, воля й інші компоненти особистості є своєрідними «реалізаторами» ціннісної системи в практичній діяльності, що перетворюють аксіологічну спрямованість особистості на її ціннісні орієнтації, які регулюють поведінку людини.

У вихованні особистості важлива роль належить морально-етичним цінностям. Це фундаментальні світоглядні ідеї і поняття, якими живе суспільство і якими регулюються прагнення, стосунки і ставлення людей. Цінності об'єктивні за своїм змістом, але завжди переживаються й сприймаються суб'єктивно. Вони можуть бути предметними і суб'єктивними. Предметні цінності – це природне благо і зло, споживча вартість предметів праці (корисність), культурна спадщина, корисний ефект пізнання, моральне добро і зло, естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів, предмети релігійного поклоніння. Світ, тим самим не є простою сукупністю об'єктів пізнання або перетворення. Він набуває суб'єктивного значення, (сприймається людиною як частина її самої). На нього розповсюджуються людські якості і властивості. Ті діяльнісні і моральнісні цінності, які мають найвищу факторну вагу можна

назвати суб'єктними: 1) на відміну від декларованих, вони завжди визначають учинки людини; 2) зумовлюють напрямки (моральнісні) і способи (діяльнісні), цінності її активності; 3) їх зміст завжди індивідуальний, вони відображають власну активність особистості у процесі інтеріоризації і трансформації в індивідуальній свідомості суспільних цінностей. *Предметні цінності* є відображенням значення предметів у людському житті, вони оцінюються в поняттях «позитивного» і «негативного»; добра і зла, істинного і хибного, дозволеного і забороненого, справедливого і несправедливого. Способом і критерієм оцінки виступають *суб'єктні цінності*, які є сукупністю настанов і оцінок, імперативів і заборон, ідеалів і принципів, цілей і проєктів, які виконують функцію норм, усталених орієнтирів поведінки людини, її життєдіяльності. Здатність цінностей бути регуляторами, орієнтирами людських відносин і поведінки індивідів обумовлена їх суспільним характером. Вони є продуктом колективної діяльності людей – соціальних груп, націй, класів, суспільства. Тому цінності, що формуються, перш за все, як *суспільні*, є абсолютними, оскільки визначають сталість людського роду, його сутність, об'єктивацію самореалізації. Вони є соціально-значимими орієнтирами діяльності об'єктів, виступають важливими факторами розгортання політичної теорії. Вони є чимось більш високим, ніж проста зацікавленість людини. Наприклад, через культурні цінності особистість задовольняє свої потреби. І саме існування цінностей, перетворення їх у *суб'єктні* надбання відрізняє людину від тварини. Цінності формуються у результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу, або в результаті ставлення, яке реалізується в акті оцінки. Систему цінностей соціального суб'єкта складають сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя, мету та сутність життя); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість); г) демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); партитулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); трансцендентні (віра в Бога, прагнення до Абсолюту). Головне в розумінні цінностей – відповідь на запитання: що, для чого і за якими критеріями оцінювати. Плин життя людини відбувається у розмаїтому потоці фактів і подій, і відповіді на ці запитання мають для неї велике значення. Світ відкривається лише на усвідомленому рівні, маючи диференційну значущість для людини. У деяких базових цінностях є щось раз і назавжди дане, аксіоматичне. До них належать моральні вартості,

розташовані в ієрархічному порядку. Вершину цієї ієрархії становлять вищі, ідеально уявні (трансцендентні) цінності. До цінностей належать і кардинальні людські доброчинності: мужність, мудрість, справедливість, правдивість, відповідальність. Тобто основу людської життєдіяльності визначають цінності – історично складені модуси, способи зв'язку свідомості й буття, людини і світу. Звідси й життєва важливість проблеми: які вартості життя і культури є справжніми. Її розв'язання, або хоч усвідомлення, виступає теоретичною передумовою відповіді на запитання, як діяти. Перед усім ми повинні врахувати, що в різних дисциплінах – у філософії, соціології, політекономії – поняття цінності має інакше значення. По-перше, система цінностей – це та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин. По-друге, цінності (соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні) лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності. Вони обґрунтовують, задля чого вона відбувається. По-третє, цінності – системотвірне ядро програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Духовні прагнення, принципи, норми моралі стосуються не тільки сфери діяльності, інтересів, скільки сфер цінностей. Стимули і причини людської діяльності дістають подальшого розвитку: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, трансформуються в цінності.

За рівнем узагальненості в практичних проявах цінності поділяють на оперативні та базові (хоча й такий поділ можна вважати умовним). Оперативні виявляються в реальній поведінці, а базові – це цінності високого рівня узагальнення й рідко бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою, ними постійно керуються в організації власної життєдіяльності. І. Бех до базових цінностей відносить орієнтацію на добро, прагнення до істини, творчості, краси, співучасть, честь і гідність. Вони конкретизуються і виступають підвалинами у виборі цілей та умов загальнозначущої діяльності; складають ядро загальнолюдських і виступають джерелом оперативних цінностей; пов'язані значною кількістю опосередкованих ланок, дія яких є складною і недостатньо вивченою. Зауважимо, що формально-логічний підхід, покладений в основу наведеної типології, виявляється не досить продуктивним з позиції розкриття внутрішніх генетичних закономірностей їх розвитку і функціонування та виявлення наукових засад керування процесом їх формування, а саме цей аспект, на думку І. Беха, виступає прерогативою виховання [1].

Не зважаючи на усю різноманітність підходів відносно видового складу, педагоги визначилися, що до основних груп цінностей

належать цінності приватного, а також сімейного життя, сфери громадських відносин (громадянські), національного і життя усього людства. До них належать *моральні* (що вимірюються категоріями добра і зла; вершиною піраміди будь-якої ієрархії цінностей завжди є Абсолют добра (Ідеал, Бог), *вітальні* (самозбереження, прагнення до життя, батьківський інстинкт тощо), *смысловиттєві* (свобода волі, християнська мораль тощо). Останні становлять найвищий рівень цінностей. Вони є результатом творчості, глибинної духовності, культурної традиції людства. Потенційні та соціально набуті якості: справедливість, порядність, чесність, відповідальність та інші також є людськими вартостями.

Ціннісний світ людина вибудовує в процесі предметно-практичної діяльності. А будь-який її акт включає в себе ідеальний момент, коли виникає задум дії, формується її ідеальна мета, план реалізації, на основі чого можна визначити життєвий сенс, загалом те, задля чого вона здійснюється. Саме цей момент діяльності і характеризує *категорія «цінності»*.

До загальнолюдських, тобто тих, що вироблені на протязі усієї історії, відносять цінності добра (блага), свободи, користі, істини, правди, творчості, краси. Інтегральною цінністю виступає благо – єдність істини і добра для людини. Воно виступає головним життєвим орієнтиром, узагальнює в собі вищу мету її існування і спосіб життя. На рівні усвідомлення людина вважає себе частиною універсуму, визнає свою неповторність. А власне буття виражається у цінностях сенсу і свободи. Пафос цивілізаційних перетворень орієнтував людину на користь, а подолання перешкод – на цінність добра. У процесі пізнання об'єктивного і суб'єктивного світу інших людей формувалися цінності істини і правди. Цілісний погляд підносить людський дух до мудрості, а зв'язок з універсумом формує цінності краси і віри. Вивчення і перетворення світу обумовлювали творче ставлення до нього. В. Франкл виділяє, у зв'язку з цим, три види загальнолюдських цінностей (1) творчості, 2) переживання, 3) ставлення до свого становища).

Основою реалізації цінностей, перш за все, є знання про них – компонент структурної, функціональної побудови морального ядра особистості та її зв'язків. Саме знання в динамічному його значенні, що є фактором соціалізації, сприяє реалізації вибору соціально-етичних цінностей. Соціалізаційна і виховна функція закладу освіти обов'язково є ціннісно-орієнтованою. Вона сприяє формуванню у молоді соціально-значущих моральних якостей на основі визнаних у суспільстві цінностей. Спрямованість суб'єкта і його діяльності на певну цінність ми називаємо *ціннісною орієнтацією*. В історії

розвитку людської цивілізації було багато систем ціннісних орієнтацій, які на основі домінуючих цінностей об'єднувались у групи: *етико-релігійна* (етизм). Ця система найбільшою мірою виражає загальнолюдський (гуманістичний) зміст, ґрунтується на ідеалах добра, гуманності, справедливості; для неї характерний високий рівень суспільної активності, відповідальності за долю інших людей. Для *образно-естетичної орієнтації* (естетизму) найбільш властива опора на естетичні цінності в житті людини. Це однобічна життєва орієнтація, привабливість якої полягає у здатності дистанціюватись від світу турбот і відповідальності. Естетизм може бути і аморальним, спрямованим проти етичних основ життя суспільства. Для *утилітарної ціннісної орієнтації* характерне домінування господарського, прагматичного підходу до усіх груп цінностей. *Науково-теоретична* орієнтація спрямована на пошук абстрактних сутностей у поясненні феномену життя. *Політична орієнтація* (етатизм) пов'язана з прагненням до влади, до кар'єри.

Для нашого дослідження важливу роль відіграло вивчення питання, що стосується ціннісного світу окремо взятої особистості (але обов'язково на фоні суспільних процесів). Якраз, ціннісні орієнтації – це характер спрямованості особистості, її устремління, уявлення про ідеали, сенс життя та діяльність, що лежать в основі активності людини. Динаміка їх розвитку проявляється у поведінці і в певній системі ставлень до себе, інших, до світу в цілому. Ціннісні орієнтації переважно визначають значущі для особистості оцінки дійсності і виступають основою ціннісних ставлень. Орієнтація особистості – складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднується цільове і мотиваційне спрямування діяльності. У спрощеному вигляді можна вважати, що ціннісна орієнтація – це спрямування предметної діяльності особистості в певній ситуації. Для формування особистості, виховання ціннісних ставлень, аналіз її ціннісних орієнтацій має виняткове значення. Слід відзначити, що моральна орієнтація має особливий характер тому, що при всьому розмаїтті діяльності і відносин людей неможливо виділити окрему сферу, яка стосується безпосередньо тільки моральної діяльності. Особливістю є те, що моральна практика відбувається не завдяки діяльності окремих організацій.

Не існує і особливих моральних дій, які були б відокремлені від інших сфер функціонування людини. Індивід чи група, які вступають у міжособистісні, суспільні, політичні, юридичні, побутові та інші види відносин, разом з тим діють і як носії певної моралі; виступають у ролі активного морального суб'єкта. Мораль виражає в житті, поведінці, діяльності людини її суспільну сутність, визначає

соціальну роль. У праці, навчанні, громадській роботі, у відносинах з людьми розвивається зміст моральних установок та цінностей особистості, в яких реалізуються її ідеали, формуються особистісні ставлення. Людина повинна правильно орієнтуватися в цій системі, виконувати її вимоги. І від того, наскільки вірно вона обирає лінію поведінки, наскільки активно бере участь в управлінні, громадському житті залежить зрілість суспільних відносин.

Ціннісні орієнтації визначають спрямованість особистості на ті чи інші цінності. Уже в цьому визначенні проявляються їх основні риси: причетність до людських цінностей, зв'язок усвідомленості і поведінки, що надає цьому феномену практично-діяльнісного характеру. Надалі це розуміння уточнювалося і як наслідок вироблялося твердження, що ціннісні орієнтації обов'язково передбачають момент вибору. Враховуючи таку традицію, робочу дефініцію розглядуваної категорії ми визначаємо так: ціннісна орієнтація – це вибірковість поведінки, її детермінованість уявленнями особистості про цінності життя і культури. Оскільки цінності завжди передують оцінці, тобто, вона вже є оціненим об'єктом, що співвідноситься з певним інтересом, постільки завжди постає результатом відображення, іншими словами, об'єктивність її полягає не в незалежності від свідомості і волі людей, а в адекватності образу об'єкта відображення. Оцінка в принципі неможлива без процесу відображення, тому що виступає одним із його компонентів. Тому вважаємо, що цінністю є об'єкт, який відображений, осмислений і оцінений суб'єктом крізь призму його ідеалів, цілей, інтересів і потреб.

Відповідно, відмінність між цінностями повсякденного життя і цінностями культури полягає в тому, що у першому випадку цінність об'єктивується в судженнях і поведінці, в другому – вона, як правило, знаходить матеріальне втілення і закріплення, яке дозволяє зберігати її напротязі тривалого часу і передавати із покоління в покоління. В якості суб'єкта оцінки може виступати як окремих індивід, так і група, клас чи людство в цілому.

При цьому індивідуальна чи вузько групова оцінка інколи не відповідають загальнолюдським вимогам. У цій галузі, як і в багатьох інших, діє закон діалектики загального і одиничного. Ступінь ідентифікації індивідуальної, вузько групової оцінки залежить від того, з якою повнотою особистість виражає розуміння та інтереси певної групи людей і визначається тим, наскільки інтереси співпадають з об'єктивною тенденцією історичного розвитку. Отже, неможна ні ідентифікувати, ні протиставляти загальнолюдські, соціальні та індивідуальні цінності. Співвідношення їх завжди

конкретне. Інколи ціннісні орієнтації деякі дослідники ототожнюють з поняттям установки. У цьому є певний сенс, хоча його абсолютизація викликає великі сумніви: адже і цінності, і ціннісні орієнтації розглядають не лише на індивідуальному, а й соціально-груповому, і загально соціальному рівні, тоді як категорія установки застосовується виключно для аналізу особистісної і мікрогрупової поведінки.

У той же час, не підлягає сумніву взаємозв'язок установки та ціннісної орієнтації, тому що остання впливає практично на всі аспекти людської психіки: від пізнавальної діяльності до мотивації кожного із вчинків індивіда, що визначають його поведінку. Але оскільки кожна людина по-своєму переживає значення соціальних цінностей і робить в цілісний процес соціального життя свій унікальний внесок (Ш. Надірашвілі), постільки індивідуальні та міжгрупові установки неминуче проявляють себе в інтерполяції ціннісних орієнтацій, характерних для певного соціального прошарку чи для суспільства в цілому.

Ціннісні орієнтації ми розглядаємо в світлі концепцій інтеркультурної освіти. У зв'язку з тим, що зростання глобальної взаємозалежності в світі простежується в технологічних, політичних, культурних, економічних та екологічних системах, які поєднують різні етноси, цивілізації та релігії, інтеграційні процеси пронизують усі сфери життя людини [10]. Ізолюючий ефект віддаленості зник разом із виникненням глобальних систем транспорту та комунікацій, завдяки чому збільшився потік людей, інформації, грошей, товарів, послуг і технологій. Ізольовані раніше місцеві, національні та регіональні економічні системи нині зливаються в одну. Міжнародна політична система стала більш інтегрованою. Зросла кількість недержавних учасників світової політики, включаючи терористичні угруповання, релігійні організації та окремих громадян. Унаслідок цього соціальні проблеми досягли міжнародного рівня (управління інформацією, підтримка екології, збереження навколишнього середовища, переміщення наркотиків, нелегальна торгівля зброєю, живим товаром, розповсюдження вірусних хвороб). Планета, яка п'ять століть тому характеризувалася значними расовими, релігійними, лінгвістичними та естетичними відмінностями, у наш час істотно змінилася. Різниця поступово стирається у зв'язку з масовою міжконтинентальною міграцією. Більшість країн нині є етнічно та культурно неоднорідними. Для України це також характерно. Внаслідок змін у політичній ситуації чітко помітні дві домінуючі тенденції: з одного боку, відродження національної самосвідомості, української культури і мови, з іншого – прагнення до

інтеграції у світове та європейське співтовариство, що вимагає орієнтації на «інтеркультурну освіту». Цей термін виник у Західній Європі як наслідок трансформацій багатьох існуючих концепцій. Так у Сполучених Штатах Америки на початку 60-х років існувала теорія етнічної асиміляції так званого «плавильного котла», яка критикувалася соціологами. Але, якщо ми порівняємо наше «інтернаціональне виховання» того часу, то побачимо багато спільного з цією теорією. Всі нації намагалися «переплавити» в одну, насаджувалася і використовувалася тільки одна мова для всіх народів. Ми – за відродження усього національного, але нам не чужа концепція інтеркультурної освіти. На відміну від «плавильного котла» і радянської політики вона базується на міцному національному ґрунті і взаємозв'язках з іншими культурами. Як альтернатива цій теорії, наприкінці 60-х років виникла концепція двомовної, а потім дво-культурної освіти, котра внаслідок процесів десегрегації переростає у полікультурну концепцію виховання. Полікультурне (багатокультурне) виховання не суперечить гуманістичному. Воно базується на принципах рівних можливостей в освіті, поваги до прав людини та громадянської гідності. Це – вивчення різних культур, виховання взаєморозуміння і поваги до інших національних надбань. Крос-культурне виховання (один із термінів полікультурного виховання) – діалог культур та сприйняття етнопсихологічних відмінностей і менталітету різних народів. У 80-х роках усе більшої популярності набувала концепція глобальної освіти, її сутність полягає в підготовці молоді до соціально корисної та ефективної діяльності в суспільстві та світі, що постійно змінюються; формування у вихованців комунікативних навичок та умінь, планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частини єдиного та взаємозалежного світу; формування взаємовідносин школи і громади. Педагоги західних країн користуються терміном інтеркультурна освіта, що керується пріоритетом загальнолюдських цінностей: сприйняття світу як єдиної системи різноманітних форм існування культур, мов, ідей, поглядів; уміння спілкуватися та адаптуватися. Мета – виховання людини не лише як громадянина України, а й усього світу, яка має бути наділена такими якостями як гуманність, толерантність, об'єктивність, творча співпраця, здатність до усвідомлення загальнолюдських цінностей. Збереження своїх культурних надбань не повинно призводити до національної ізоляції. Сучасний світ являє собою єдину екологічну, історико-соціальну, інтеркультурну систему. Розв'язання спільних проблем залучає до сумісної діяльності в нашому взаємозалежному світі. Ми несемо відповідальність за його

долю і збереження. Таким чином, зростає пріоритет загальнолюдських цінностей та гуманістичних домінант. Саме на такий підхід зорієнтована інтеркультурна освіта зі своїми принципами. Відбувається переорієнтація цінностей. Нині на перший план висуваються цінності демократичного співтовариства. На формування у молоді ціннісних орієнтацій демократичного, багатокультурного суспільства спрямовані такі елементи інтеркультурної освіти: а) усвідомлення своєї культури в загальнокультурній спадщині, її місця в ній, повага до рідної культури, держави; б) визнання того, що світ постійно змінюється; в) розуміння проблем, що стоять перед цивілізацією, та їх наслідків; г) здатність толерантно сприймати інші культури, знаходити спільне і відмінне між ними та рідною культурою; ґ) єдність у розумінні загальнолюдських цінностей; д) розвиток і формування системного та планетарного мислення; е) підготовка до участі в розв'язанні проблем своєї країни, усього світу.

Сьогодні збільшується розрив між рушійними силами змін у зовнішньому середовищі та внутрішнім наповненням існування людини. Ліквідувати його можна, лише за умови рівноваги матеріального і світу духовних цінностей. Освіта з'єднує їх і повинна допомогти закласти у молодого покоління моральну сприйнятливість та розбірливість, сформувані власні погляди, що є базою особистої системи переконань. Е. Кант наголошував, що доказом абсолютної реальності є зоряне небо наді мною та моральний закон у мені, який і виступає змістом цінностей. У зв'язку з цим вкрай важливим нам видається знайомство зі змістом цінностей, що базуються на ідеях людської гідності та незалежності, індивідуальності та соціальної відповідальності, доброти та співчуття, толерантності; навчання їх гуманним відносинам, умінню спілкуватися, сприймати і розуміти менталітет та культуру співрозмовника. Нові технології таких взаємовідносин закладаються в інтегровані курси: а) з більш глобальним змістом – стан у світі (предмети «Навколишній світ», «Особистість і суспільство», «Європейський дім», «Духовна культура»); б) з більш конкретним змістом – стан у країні (інтегровані предмети «Людинознавство», «Світова література», «Країнознавство»). У процесі їх вивчення проводяться круглі столи, конференції, фестивалі, під час яких учні знайомляться з різними культурами (національні костюми, кухня, звичаї, музика, театр), відбуваються дискусії, спрямовані на виявлення загального та особливого у представлених культурах. Виконуються спільні проекти: «Як уникнути проблеми голоду на Землі», «Національні конфлікти», «Глобальні проблеми і екологічні катастрофи». Вико-

ристовуються рольові ігри, які моделюють стосунки між індивідумом та суспільством у цілому. Вивчення проблеми цінностей і цілей освіти у психолого-педагогічній літературі дало змогу охарактеризувати особливості організації виховного процесу на сучасному етапі. Доходимо висновку, що цілі виховання другорядні по відношенню до розуміння цінностей, які більш конкретно фіксують те, що склалося в житті, менталітеті народу і / чи проголошене нормою. Зміна цінностей призводить до зміни норм і цілей виховання.

У працях зарубіжних учених (Н. Пастуович, Б. Снайдер) дається оцінка проблем реформування систем освіти в «посткомуністичних країнах». Згадується такий універсальний феномен, як «прихована програма» (*hidden curriculum*), коли були проголошені одні цілі (цінності), а фактично формувалися й діяли інші. Хоча, розуміння «прихованої програми» не означає, що хтось спеціально прагне до «закритості» виховання і соціалізації, до того, щоб вплив обов'язково був «прихованим». Науковці звертають увагу, що в світі, перед усім у розвинутих країнах, де існує значне розходження в думках і підходах в деталях, загальна спрямованість і зміст цих процесів досить чітко визначений: метою виступає *людина*, яка пристосована до сучасного світу і в основному задоволена ним. А засоби – це організоване виховання, взаємодія сім'ї, школи, громадськості і надзвичайно широко розвинуті в закладах освіти позаурочні, клубні форми роботи. Але, як стверджують науковці, підприємці, бізнесмени, перехідний період – не найзручніший час, а ринок – не найкращий інструмент для вироблення цінностей: суспільство перехідного періоду підриває суспільні цінності і послаблює моральні фактори стримування». Справжнім лихом вважає Дж. Сорос те, що грошові цінності узурпували роль базових цінностей, а ринок став панувати в таких сферах суспільного життя, де йому не повинно бути місця (освіта, медицина, наука). На думку ученого, між моральними і ринковими цінностями – безодня. Подібні міркування вдало підкреслюють той приклад виховання цінностей, який іноді називають «*values clarification*» (прояснення цінностей). Ґрунтовний огляд літератури стосовно особливостей суспільств перехідного періоду здійснив С. Бірзеа у праці «Освітня політика в країнах перехідного періоду». Основна увага звертається на те, якими повинні бути більш менш прийнятні всім суспільством цінності, щоб країна могла вважатися сучасною.

Поступальний рух, турбота про самозбереження змушували людство зближувати позиції окремих груп, взаємно враховувати інтереси, приймати документи, в яких робиться спроба узаконити

систему цінностей, які визнаються (чи які мають бути визнані усіма). Правда, якщо проаналізувати, скільки горя і насилля відчувають люди в наш час, то його навряд чи можна назвати більш гуманним зараз, у порівнянні з попередніми періодами. Але, все ж таки, прагнення до гуманістичного суспільства у всьому світі стає більш помітним. Це відображено у міжнародних документах нової доби, наприклад у «Всесвітній декларації прав людини», яка була прийнята Генеральною асамблеєю ООН у 1948 р. Так, у першій же статті проголошується, що «Люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах». Для нас важливими є два моменти: *по-перше*, – усі люди і, *по-друге*, перед усім утверджується така фундаментальна цінність, як свобода. По своїй суті, рівність, братерство, свобода проголошені, звичайно, фундаментальними цінностями набагато раніше, ще у часи Великої Французької революції. Вони лежать в основі Декларації і конкретизуються у всіх її 30 статтях. Ці, а також багато інших основних прав і свобод узаконені в оновлених Конституціях держав, які досягли незалежності і достатнього рівня розвитку. Можна простежити, як у працях мислителів далекого і близького минулого відображалась ідея загальнолюдських цінностей – турбота про благо людини, а отже виражалось ціннісне ставлення до неї. І коли ми говоримо про різні підходи до класифікацій цінностей, то маємо на увазі, що на чолі піраміди будь-якої із них має знаходитися людина і все, що спрямоване на забезпечення її блага. Звідси і набір цінностей – людина («абсолютна цінність»), сім'я, праця, знання, культура, батьківщина, земля, мир.

Згідно з прогностичною концепцією цілей і змісту освіти визначені такі цінності: прагнення до істини; соціальна справедливість і захист, добробут людей; моральні гуманістичні норми; набуття знань; повага до умільців і талантів; порядність у великих справах і в дрібницях; почуття власної гідності; цінність особистості; здоров'я своє і оточуючих; охорона природи і можливість нею насолоджуватися; соціальна активність; моральне здоров'я колективу і суспільства; цінність інших народів, їх специфіки і культури; доброзичливість у відносинах і взаємодопомога; гуманістична спрямованість науково технічного прогресу [6]. Але цей перелік ще до кінця не вичерпаний і питання залишається відкритим.

Досить детально представлені цінності у збірнику «Назустріч життю». Він звернений до віруючих молодих людей і тих, кого автори хотіли б повернути до християнської віри, і містить розділ «Моральні цінності християнства», який займає майже сто сторінок.

Не будемо вдаватися до детального цитування, але перерахуємо назви розділів, кожен із яких відноситься до однієї із цінностей: вірність висунутій меті; здатність до співчуття; чуйність; почуття надійності, безпеки; переконаність; прагнення до співробітництва з іншими; мужність; настирливість у досягненні мети; ентузіазм, активне ставлення до життя; почуття справедливості; віра; вірність; почуття товариськості; здатність пробачати; дружелюбність; увічливість; великодушність; готовність прийти на допомогу; соборність; чесність; смиренність; ініціатива, винахідливість; оптимізм; доброта; любов; відданість; смиренність; терпіння; миролюбність; наполегливість; радісне сприйняття життя; надія на Бога; цілеспрямованість; готовність до каяття; вміння не падати духом; чемне ставлення до оточуючих; почуття відповідальності; шанобливість; здатність до самодисципліни; мудрість у збереженні надбань; почуття вдячності; готовність довіряти; надійність; безкорисливість; поклоніння Богу. 46 цінностей. Але їх пропонують тільки християнам, і вони не мають відношення до представників інших віросповідань. У цьому переліку є віра і любов, але відсутня така фундаментальна для молодшої людини цінність, як надія. У деяких випадках розподіл здається штучним, а роздрібнення створює передумови нечіткості. Не дає відповіді цей збірник на питання про розв'язання проблем загальнолюдських цінностей, оскільки в ньому немає навіть спроби їх упорядкувати.

Із усього спектру П. Уайт виділяє «громадянські доброчинності» і зауважує, що освіта повинна брати на себе відповідальність за виховання і ні в якому разі не може не робити цього [6]. Це важливо підкреслити, тому що в педагогічній літературі неодноразово наголошувалось на тому, що на Заході система освіти мало займається вихованням. П. Уайт у відповідних розділах детально розглядає і називає серед бажаних цінностей наступний доволі стислий перелік: надія і впевненість; мужність; самоповага і почуття власної гідності; дружба; довіра; чесність; порядність і виховання громадянськості. За своїм стилем ця книга нагадує філософський трактат, тому основна увага звертається на змістове наповнення, а не на процес виховання. Але на цьому етапі роботи нам був важливий саме змістовий аспект. Досить детально представлений розгляд проблеми цінностей у колективній праці співвітчизників П. Уайта – Дж. Халстеда і М. Тейлора «Values in education...». З точки зору змісту, в ній охарактеризовано фундаментальні «ліберальні» цінності свободи, рівності (але не братерства) і раціональності (розуму). У них духовні цінності – це інтегративні якості, свого роду ставлення до світу. Духовність, перш за все, характеризується моральними

цінностями, з допомогою яких розрізняють добро і зло [13]. Її зміст розкривають також цінності політичної демократії, мистецтва, здорового способу життя, екологічні і, звичайно, громадянські. Автори наголошують на інтегративному підході до виховання, на важливості формування цілісної особистості («education the whole person»), її всебічного розвитку («all-round development»). Частина цієї книги присвячена саме процесу виховання, в якому акцент робиться не на тому, що щось учням потрібно «прививати», а на «усвідомленні» і «переживанні моральних почуттів», формуванні ціннісних ставлень. Тобто підкреслюється важливість – не «індоктринації», а вправлення в діяльності.

На тих самих Британських островах Шотландською Консультативною Радою з «куррікулуму» (в англomовній традиції «куррікулум» визначає наповнення змісту, методи і форми освіти) запропонований «для обговорення і впровадження» досить стислий документ стосовно проблеми цінностей. Вже на початку тексту робиться акцент: «Коли ми виховуємо особистість, то, перш за все, передаємо цінності». Далі йдеться про те, що «цінності пронизують усю освітню діяльність» і що вони «не завжди засвоюються усвідомлено», і що «навіть чи можна досягнути повної згоди з проблем цінностей... Але ми й не прагнемо цього». Останнє спонукало нас згадати IV століття, висловлювання А. Блаженного: «У головному – має панувати єдність, у суперечливому – свобода, в усьому – любов». Не варто дискутувати з приводу цінностей, які стосуються особистих смаків і уподобань («de qustibus non est disputandum»). Про них не сперечаються. Далі в документі перераховані цінності за чотирма групами: повага особистої гідності і турбота про себе; повага до іншого, турбота про людей; цінності учіння; почуття приналежності, соціальна відповідальність. Ми не ставили за мету детально аналізувати документ, але для нас важливо, що існує такий підхід, який визначає, як в рамках шкільної спільноти погодитися з прийнятним для всіх набором цінностей.

Ціннісною оцінкою життя людини є ставлення суспільства до її праці. Доволі складні завдання стоять перед випускниками і перед тими, хто прагне здійснювати професійну діяльність з врахуванням певного набору професійних (корпоративних) цінностей. Зрозуміло, що тут мова йде в першу чергу про загальнолюдські цінності, хоча ці своєрідні кодекси честі повинні бути привабливими для багатьох громадян. Такою є, наприклад, клятва Гіппократа, яку давали лікарі багатьох поколінь. Стає традицією посвята в гімназисти, студенти, де звучить клятва, яка містить певну систему професійних цінностей. Привертає увагу підбірка кодексів честі в американському виданні

«Прикладна етика». Не вдаючись до глибокого аналізу цих документів, можна побачити, що при певних моментах подібності – між професійними кодексами честі і загальнолюдськими цінностями – дуже велика дистанція. При цьому іноді корпорації спеціально формулюють доволі детальні і певною мірою конкурентоздатні за змістом набори цінностей, які тим самим допомагають зберігати свою ідентичність, своєрідність при великій кількості фірм.

Особливого значення в сучасних умовах набуває така цінність як свобода людини, яку можна розглядати у двох вимірах: заперечливому – «свобода від» та стверджувальному – «свобода для». Перший вказує, проти чого треба спрямовувати зусилля, другий – в ім'я чого; але в реальному житті одне не можливе без іншого. Ідея (або ідеал) рівності для людини – не менш важлива цінність, ніж свобода, яку не можна собі уявити без рівності, без якої немає справжньої свободи. Сутність рівності відображається не «в чомусь», а «перед ким, чим». Віруючий усвідомлює себе рівним перед Богом; у правовій державі люди рівні перед законом, мають рівні політичні права. Ціннісне значення для життєдіяльності людини має також справедливість, в якій відображається оцінка суспільством людини та її діяльності [13]. Усі вони відносяться до *загальнолюдських цінностей* – тих світоглядних ідеалів, моральних норм, які відображають духовний досвід усього людства. Це сукупність уявлень про добре, праведне, гідне, що об'єднує людей. Коли ми говоримо про загальнолюдські, базові цінності, маємо на увазі, насамперед, єдині, спільні елементи моральних, культурних, економічних, соціально-політичних цінностей у різних системах, ставлення як до людства в цілому, так і до кожної конкретної особи; усвідомлення глобальних проблем сучасності, які безпосередньо впливають на духовний та фізичний стан людини. Досліджуючи проблему, науковці прагнуть довести, як виникли загальнолюдські цінності, які соціальні сили їх проголошували і розвивали, яким чином в наш час втілюється в життя оновлена система цінностей. Відповідь на кожне з цих питань можна знайти у процесі обґрунтування загальнолюдських цінностей, що виступають основою духовної культури суспільства. У процесі свого функціонування людство виробило небіологічну форму самозбереження – творчо перетворювальну діяльність, яка ставить в центрі всього історичного процесу людину активну, яка змінює світ за законами соціальної справедливості, розуму і краси, а не істоту, яка пристосовується до умов і перетворюється на споживача різних благ. Мова йде про розвиток духовної культури, гуманізацію природи, суспільства, самої людини, її ціннісні ставлення до інших і власної особистості; про

визнання важливої її ролі в поширенні ідей гуманізму як сукупності поглядів, що ґрунтуються на повазі до гідності і прав людини, її непересічної цінності як особистості, турботи про людей, їх всебічний розвиток, про створення сприятливих для всіх умов життя [10]. Духовна культура – це реалізація загальнолюдських цінностей шляхом культивування особистої гідності кожного, а вияв сутнісних сил, їх соціальне і духовне піднесення складає основу її людинотворчого змісту. Людська особистість – це цілий «Всесвіт», наділений унікальною глибинною сутністю, з притаманним тільки їй духовним світом. Особистість сьогодні, як ніколи, відчуває потребу в розвитку і формуванні духовної культури. Це вірний шлях, щоб наше суспільство в цілому не тільки вижило, а й рухалося далі в напрямку соціального і духовного прогресу. Це постулат і категоричний імператив цивілізованого людства, об'єднаного у планетарному масштабі. Духовна культура – створена людиною друга природа. Це світ матеріальних загальнолюдських і духовних цінностей в масштабах всієї планети, що є надбанням людства. Особистість, як культурно-історичний феномен, формується в процесі діяльності. Загальнолюдські якості виступають результатом засвоєння мови, залучення до існуючих у суспільстві цінностей, традицій. Духовна культура – це міра загальнолюдського в людині, характеристика її як соціально-духовної істоти. Людство йде шляхом створення і збереження загальнолюдських цінностей, які слугують орієнтиром для його розвитку. Не можна говорити про майбутнє людини відокремлено від долі людства. Перспективи роду людського тісно поєднані з розвитком кожного індивіда. Метою збереження і примноження загальнолюдських цінностей виступає особистість та її потреби.

Самостійним джерелом кращих гуманістичних традицій народу, його прагнення до національної гідності, честі, готовності до захисту своєї Вітчизни завжди вважалося народне життя з відображенням у ньому загальнолюдських цінностей. Багатовікова боротьба проти іноземних загарбників, деспотизм і гноблення особистості знайшли відображення в усіх прогресивних течіях суспільної думки. Звертання до витоків стародавньої вітчизняної культури, зокрема, до билинного епосу, дозволило перекоонатися, що вона детермінована потребою утвердження сил добра, співдружності, справедливості, народності. Для героїв давнього епосу характерною є «добродота молодця», в образі якого поєднуються такі кращі якості, як фізична сила і моральна стійкість. З утворенням Київської Русі визрівають загальні моральні духовні цінності, основою яких виступає любов до батьківщини, готовність її захищати. У змісті «Слова о полку

Ігоревім» ми знаходимо підтвердження тому, що честь людини набувається завдяки мужності, силі волі, військовій доблесті, виявленій при захисті рідної землі. Етичні традиції давньої культури Київської Русі пізніше відобразилися в усній творчості (для якої носієм духовної цінності виступає народ). Патріотизм в народній моральності, що виникає відразу після відокремлення держав, виступає стрижнем, навколо якого формується національна самосвідомість.

Реальна проблема захисту людської гідності та інших загальнолюдських цінностей прокладала собі шлях у психології та ідеології стихійних виступів народних мас, в соціальних утопіях, у примітивних програмах. При цьому історично загальнолюдські цінності виступали в релігійній формі. Християнство дарувало людям втіху, яка рятувала їх від повного відчаю. Воно дало поштовх до посилення моральних пошуків сенсу життя, які склалися в систему поглядів, що викристалізувалася в поняття «християнська мораль». Історичний процес формування загальнолюдських цінностей знайшов відображення в Біблії, Євангелії, іншій літературі церковно-духовного змісту. Спроби розвитку загальнолюдських цінностей характерні для традицій демократичної думки (Т. Шевченко, І. Франко). Багато творів видатних мислителів були присвячені проблемам людини, особистим якостям і подальшій долі всіх нас. Традиції розглядати проблеми в тісному взаємозв'язку із загальними інтересами людства глибоко утвердились у вітчизняній і зарубіжній громадській думці та літературі.

Важливі ідеї, пов'язані з утвердженням загальнолюдського, були висловлені представниками філософської думки (XIX-XX ст.). Вони наполегливо відстоювали ідею про єдність людського роду, цілісність світової історії, доводили, що сучасному світу характерна солідарність народів і країн. Різні групи людей, не зважаючи на національні, релігійні, станові відмінності, живуть одним життям в силу неподоланого зв'язку, що визначає знання один одного, безперервні політичні, наукові, торговельні відносини. У глибоких роздумах філософів XIX ст. ми знаходимо ідеї єдності, нероздільності людини і людства, високий моральний пафос філософії спільної справи. Вони назвають об'єднання всіх людей набагато важливішою справою, ніж навіть створення правового суспільства. Примусово об'єднати людей неможливо. Необхідно, щоб вони залишили у спокої свої права, припинили суперечки і виконали свою історичну місію шляхом єднання на всіх рівнях. Учення про Єдиного Творця (Абсолют) і сходження до нього людини ніде не викладено так детально, з такою увагою до психології людського суб'єкта, так екстатично і разом з тим

з максимально духовним піднесенням, як у Прокла і в Ареопагітиках. Сходження до вседності, світового цілого, усвідомлення нерозривних зв'язків з універсумом виступають найважливішим лейтмотивом міркувань людини про себе у співвідношенні з універсальними цінностями. Ця проблема може бути сформульована у вигляді ідеї усвідомлення нерозривного зв'язку макрокосму (Єдиного універсуму, Абсолюту) і мікркосму (людини). Її ми знаходимо в міфологічній традиції, тематизм якої узагальнив німецький письменник, мислитель, культуролог Т. Манн і назвав міфологемою людини первісної. Їй відповідають іпостасі Розуму і космічного Духу в ученні неоплатонізму. Якщо опиратися на характеристику учення Прокла (V ст. н. е.), який запропонував завершений варіант системи Плотіна (III ст. н. е.) та античного неоплатонізму в цілому, у якому його філософія стала славослів'ям вседності, то нерозривний зв'язок мікркосму і макрокосму, людини і Абсолюту є свідченням процесу її динамічного досягнення. Аналіз наукової спадщини європейського духовно-культурного ренесансу на межі XIX-XXст. дозволив виявити, що на становлення філософії вседності неоплатонізм суттєво вплинув через неоплатонізований аристотелізм І. Дамаскіна, ісіхастський неоплатонізм (з творами Псевдо-Діонісія Ареопагіта), що визначив найважливіші елементи візантійського онтологізму і наступну тисячолітню духовно-академічну традицію. Вплив неоплатонізму відчувається і в роздумах про людину та її взаємозв'язок із світовим цілим, яке називають християнізованим, монотеїстичним Абсолютом. Стосовно вищої інстанції визначались і моральні орієнтири, естетичний імператив поведінки людини, який позначався філософією вседності боголюдяним процесом, шляхом людини до вищого космічного устрою, тобто, відкриття вищих типів чи форм існування у нижчих, що відображують розвиток як процес об'єднання Всесвіту. Було визначено, що це завдання боголюдяності і царства Божого, але воно виступає й найважливішим завданням порядної людини і сфери її буття. Відповідно до вищого ідеалу об'єднання Всесвіту і життя в ньому, здійснення боголюдського процесу було запропоновано основні етапи людської свідомості та життєвого укладу. Це – родове життя, втіленням якого виступає інститут сім'ї, національно-державний устрій і, нарешті, всесвітнє спілкування, інтегративний характер життя. Цей останній щабель мислитель вважав досягненням Царства Божого. На цьому прикладі чітко простежується зв'язок раціональних, наукових і містичних елементів такого учення.

Керуючись цими ідеями, сучасною філософією, природничі і гуманітарні науки широко використовують поняття ноосфера, яке визначає найвищий рівень організованості людства, переважання етичних засад і всесвітньої взаємодії. Це не що інше, як раціоналістичне і десакаралізоване трактування розуміння вищих засад Царства Божого. У наш час ця ідея лежить в основі обґрунтування екології культури. Її використовують у сучасних філософських концепціях зіткнення Високого і Людського, глобальної тріади теперішнього і майбутнього Людина – Людство – Людність, безвідривної складової космопланетарного, соціоприродного процесу, що сягає коренями до самої серцевини нашої цивілізації, бере початок у глибинних засадах людського життя.

Підкреслюючи необхідність комплексного вивчення особистості, зближення між людьми, у відновленні цілісності нашої культури ми зобов'язані повертатися, до її джерел, які сягають своїми коренями глибинних пластів української загальнокультурної, духовно-академічної традиції, а у кінцевому рахунку – через візантійський онтологізм – до античних і загально індоєвропейських ідей. Прилучення до філософії всеєдності і цілісного образу культури, до ідей нероздільності істини, Добра і Краси дозволило в наш час сформулювати уявлення про космічну відповідальність духу. Це уявлення про гідну для всього етосу поведінку людини в космічному, світовому просторі зближує не тільки з ідеєю філософії всеєдності про процес об'єднання Всесвіту, а й у суттєвих моментах із стародавніми індоєвропейськими уявленнями про необхідність дотримання космічного закону, виведеного Дюмезілем і Бойсом. Роздуми про людину, Абсолют (сущий, всеєдиний), про нерозривний зв'язок між ними, що визначається будовою світового (космічного) і соціального життя, про пошуки абсолютних та універсальних цінностей, які для людини є своєрідним «дороговказом», стали основою поглядів багатьох видатних мислителів

До середини ХХ ст. питання необхідності формування загальнолюдської свідомості, планетарного мислення набувають ще більшої гостроти [13]. А. Ейнштейн і Б. Рассел написали у своєму «Маніфесті» 1855 року: «Ми повинні навчитися мислити по-новому... Ставити перед собою інші питання, наприклад, які кроки потрібно передбачити для попередження збройної боротьби, наслідок якої буде катастрофічним для всіх її учасників»

Загальнолюдські цінності виступають надбанням світової цивілізації. Вони добуті поступовим розвитком людства. Проблеми загальнолюдського уявлення про зв'язок кожної людини з усім

людством посідали провідне місце в світогляді та діяльності видатних фізиків Л. Ландау, П. Капіци, А. Сахарова. Вони наполегливо шукали шляхи гуманізації людських взаємин, суспільного життя.

Сучасний процес поширення загальнолюдських цінностей знайшов відображення в міжнародних документах. Загальні цінності представлені в Загальній Декларації прав людини, Конвенції про права дітей. На основі аналізу кожної із 30 статей Загальної декларації простежується загальний концептуальний підхід у визначенні змісту та призначення загальнолюдських цінностей як пріоритетів, що визначають нове політичне мислення, оновлену філософію міжнародних, соціальних, економічних, моральних відносин.

Аналіз кожної із 40 статей Конвенції про права дитини дозволив зробити висновок про те, що особистість є найвищою соціальною загальнолюдською цінністю, вже цим самим вона має право користуватися всіма загальнолюдськими правами і свободами.

В основі оновленої системи загальнолюдських цінностей знаходиться людина як центр історичного процесу, як соціально активна особистість, відкрита до сприйняття цінностей духовної культури. Загальнолюдських цінностей у чистому вигляді не існує: вони є сплавом національних цінностей, основою духовної культури суспільства, особливості формування якої висунули на перший план проблему виховання *людини* [13]. Людство йде шляхом створення і збереження загальнолюдських цінностей, які є орієнтиром для розвитку цивілізації і самої людини. Найвищою метою розвитку суспільства є людина. Саме для неї мають створюватися сприятливі умови життя та праці. У процесі формування гуманного, демократичного суспільства долається відчуження людини від влади, власності, від створених її працею цінностей, благ.

Цінність людини вимірюється її ставленням до праці, мірою її залученості до активної громадської діяльності. Але формування сумлінного, творчого ставлення до праці здійснюється комплексно через види і засоби виховної діяльності суспільства, соціальної групи, школи, сім'ї, індивіда, її суб'єктів. Тому дуже важливо, щоб зміст і спрямування тих чи інших виховних процесів, їх взаємодія, конкретні умови, в яких живе і діє особистість здійснювали позитивний вплив, який сприяв би формуванню особистості, становленню *людини гуманної*, гідного представника суспільства, громадянина [6].

Кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірить. В них втілені його цілі, погляди на життя і

суспільні інститути, на місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства. Побуває думка, що виховання базується на досвіді народу, даних наук тощо. Проте у всіх цих чинниках завжди визначальне місце займають втілені в них цінності. Саме вони через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання, про добро і зло, на що слід орієнтувати молодь, на віру в духовні чи в матеріальні блага, на культ сили чи духу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. *Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади*. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
2. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 29. Вінниця, 2009. С. 86-92.
3. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
4. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
5. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
7. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
8. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
9. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
10. Столяренко О. В., Московчук О. С. Екологічна парадигма виховання суб'єктивних ціннісних ставлень учнів у руслі глобальних гуманістичних тенденцій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 73. С. 38-43.
11. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення

європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

12. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.

13. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Prokopchuk, V. Zhuravlova, L., Demchenko, I., Martynets, L., & Yakovliv, V. Fostering a Values-Based Attitude towards a Person in Secondary Schools in the Post-Soviet Space. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. 13(3). P. 166–188. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/3475>

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Фрицюк Валентина Анатоліївна

*доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>
valentina.frytsiuk@gmail.com*

Марцева Людмила Андріївна

*доктор педагогічних наук, доцент
Державного університету «Житомирська політехніка»
<https://orcid.org/0000-0001-5037-6565>
hfrjdcmrff@ukr.net*

Фрицюк Андрій Васильович

*аспірант Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0009-0003-2351-2295>
hfrjdcmrff@ukr.net*

Вивчення міжнародного досвіду професійної підготовки фахівців є надзвичайно важливим для України, оскільки відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору. Враховуючи, що різноманітність культур, традицій, особливостей, у тому числі і у сфері освітніх систем, є значним надбанням країн Європейського Союзу, то першочерговим завданням є їх збереження, а також стимулювання розвитку національних культур держав-членів Європейського Союзу. Разом з тим відкриті ринки праці, право громадян на вільне пересування в межах території Європейського Союзу з метою поселення, навчання чи працевлаштування створюють підґрунтя для визначення і формування таких знань, умінь, навичок та кваліфікацій, які б були універсальними для всіх країн ЄС [13].

Варто зазначити, що у складний для України період суспільних трансформацій, посилений світовою фінансовою кризою, аналіз зарубіжного досвіду є важливим ресурсом удосконалення та пошуку оптимальної стратегії розвитку різних галузей освіти, зокрема професійної. Тому є не лише доцільним, а й необхідним звернення до

перевірених у країнах з розвиненими освітніми галузями варіантів реформування систем підготовки фахівців. Це необхідно, передусім, тому, що Україна прагне активно інтегруватися в європейський і світовий соціально-економічний простір.

Упровадження міжнародного освітнього досвіду потребує вивчення теоретичних засад зарубіжної педагогіки та порівняння кращих зразків професійної школи. Використання компаративістики дає можливість, з одного боку, порівняти потенціал власних педагогічних інновацій зі світовими аналогами, з іншого, – здійснити пошук продуктивних дидактичних, психологічних та адміністративно-управлінських чинників у галузі освіти, обрати найбільш відповідні до наших реалій і сформувати на цій основі власні пропозиції щодо оптимізації освітньої системи. Це особливо актуально в час, коли відбувається пошук нових способів організації професійної підготовки фахівців різного рівня. Тому проблема компаративного аналізу досвіду професійної підготовки фахівців у країнах зарубіжжя є нині досить актуальною.

У контексті дослідження важливими для нас є методологічні основи порівняльної педагогіки, розроблені науковцями (О. Джуринський, К. Корсак, Ф. Кумбус, В. Лутовий, Л. Пуховська та ін.), порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку сучасних систем професійної освіти (Н. Абашкіна, І. Вагіна, Л. Гриневич, О. Дубовик, Л. Ляшенко, М. Сорока та ін.).

Цілком погоджуємося з науковцями, які заперечують доцільність беззаперечного наслідування чужих освітніх систем. Вивчення досвіду інших країн лише допомагає оцінити ефект від різних варіантів далекосяжних рішень і застосування відповідних моделей на власному ґрунті, що дозволяє мінімізувати можливі помилки та негативні наслідки, а також порівняти з міжнародною практикою вітчизняні стратегічні рішення, оцінити доцільність і ризики їх прийняття. Точки референції, викликані зверненням до зовнішнього досвіду, призводять до кращого розуміння вітчизняних проблем, усвідомлення певних додаткових смислів.

Безперечно, не існує ідеальних моделей, які можна було б запозичити та перенести на сучасні українські реалії, цілком і повністю впровадивши в освітню систему. Проте беззаперечно є наявність історично, культурно та ментально споріднених моделей професійної підготовки, які можна адаптувати і використати. У цьому сенсі викликають обґрунтований інтерес і відносно далекі, але продуктивні підходи до професійної підготовки. Нині можна впевнено стверджувати про вагомість транснаціональних наукових досліджень у галузі професійної освіти для формування єдиної

освітньої політики, що забезпечується використанням однакових методологічних підходів і вирішенням освітніх проблем шляхом інтеграції наукових розробок у практику розбудови й оптимізації (модернізації) системи освіти.

Порівняльні дослідження проводяться як на національному, так і наднаціональному рівнях і передбачають взаємне доповнення завдяки зворотньому зв'язку, що реалізується за допомогою участі міжнародних експертів та організацій (ЮНЕСКО, Світового банку, Міжнародної організації праці) у формуванні освітньої політики. Констатуючи відсутність (вирішеність) у професійній освіті європейських країн більшості проблем, притаманних підготовці фахівців в Україні, варто звернути увагу на спрямованість освітян та урядів цих країн у напрямі продовження її невпинного вдосконалення. Це актуалізує потребу постійного наукового вивчення, осмислення та оновлення освітнього досвіду, оскільки новачі в навчанні мають тенденцію до швидкої втрати актуальності.

Компаративний аналіз потребує одночасного та взаємозумовленого вивчення усіх рівнів організаційної структури системи професійної освіти, від яких залежать основні параметри освітнього процесу, а також ґрунтовного дослідження взаємодії всіх елементів цієї структури в порівнянні з іншими соціальними підсистемами. Урахування культурологічних чинників і факторів інваріантності соціально-освітніх парадигм різних країн дозволяє піднести порівняльний аналіз від емпіричного/описового (який, безперечно, має місце в будь-якому порівняльному дослідженні) на більш високий – теоретико-методологічний рівень, який дає змогу виявляти організаційно-педагогічні особливості порівнюваних освітніх систем, що сприяє більш глибокому усвідомленню аналізованих явищ.

Послугуємося думкою, що суспільно-політична, економічна та соціокультурна ситуація багато в чому визначає можливість (або неможливість) упровадження зарубіжного досвіду в процесі оптимізації національної системи професійної освіти. Зауважимо, що в більшості компаративних досліджень професійної освіти аналіз порівнюваних педагогічних явищ здійснюється, переважно, на емпіричному рівні. Застосування структурно-функціонального підходу дозволяє розширити діапазон зіставлень, більш диференційовано аналізувати освітні системи, виявляючи їх сутнісні властивості, встановлюючи взаємозв'язки між елементами досліджуваних явищ. До важливих особливостей такого підходу можна віднести здатність реалізовувати прогностичну функцію, а також інваріантність, що дозволяє застосовувати його для аналізу не

лише національних систем освіти в цілому, а й конкретних дидактичних підсистем професійної підготовки.

Варто зазначити, що нині відзначають зростання розриву між промислово розвиненими країнами і тими, які розвиваються, щодо доступу до вищої освіти. При цьому, незалежно від соціально-економічного стану держави, практично скрізь професійна освіта має вирішувати проблеми: недостатнього фінансування, підвищення якості освітніх послуг, працевлаштування випускників та їх адаптації до виробництва, подолання перешкод до різних рівнів навчання тощо. Відзначимо, що загальні витрати валового внутрішнього продукту на освіту в переважній більшості країн щороку скорочуються. Однак при цьому ВВП у розвинених країнах має тенденцію до зростання, а кількість населення збільшується незначно, тому видатки на освіту в них залишаються збалансованими. За даними 2013 р. вони становлять: США – 5,4 % ВВП, Німеччина – 4,6 %, Франція – 5,9 %, Японія – 3,8 %, Польща – 5,1 %, Південна Корея – 5,0 %, Китай – 4,0 %, Росія – 4,1 %. В Україні цей показник сягає 5,3 %, однак рівень ВВП у нашій країні надзвичайно низький. При цьому вища школа в Україні одержує 30 % із загальної суми освітнього фінансування, а професійно-технічна – 6 %. І лише 0,5 % освітніх бюджетних асигнувань витрачається на матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, дослідження та розробки в галузі освіти [5].

На Всесвітній конференції ЮНЕСКО в Парижі (1998) було відзначено, що освіта є найважливішою опорою прав людини, демократії, сталого розвитку і тому має бути доступною для всіх, хто бажає вчитися впродовж усього життя. Зазначене вимагає координації та здійснення співпраці між представниками різних рівнів і напрямів освіти. Професійна освіта розглядається як складова системи, починаючи з дошкільної. На вищі навчальні заклади покладена роль лідера системи освіти, всі ланки якої мають забезпечувати вільний доступ до освіти незалежно від обраної траєкторії навчання. Зокрема, створення системи ступеневої освіти відображає провідні світові тенденції, спрямовані на забезпечення, по-перше, професійно-інтелектуальних потреб і запитів майбутніх фахівців, по-друге, соціальної захищеності та швидкої адаптації випускників на ринку праці, по-третє, формування їх цінностей та ідеалів.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти ЮНЕСКО професійна підготовка молодшого спеціаліста прирівнюється до практико орієнтованої вищої або до університетської вищої освіти. Використовується також низка інших

термінів: «напіввища професійна освіта», «вища освіта за короткою програмою», «вища освіта короткого циклу», «середня спеціальна освіта», «середня професійна освіта». При цьому заклади, що надають таку освіту, користуються популярністю в населення високорозвинених країн. Аналіз публікацій зарубіжних авторів у межах проблемного поля нашого дослідження дозволяє стверджувати про трансформацію парадигми сучасної освіти, яка полягає в необхідності зміни традиційної освітньої практики, що базується на тотальному прагматизмі.

Зокрема, в європейській та американській технічній освіті дескриптивні характеристики, які детермінують професійні якості фахівця вже не визначаються знаннями, вміннями і навичками, здобутими в процесі навчання. Актуальні професійні якості сьогодні передбачають формування у фахівців певного практичних, гнучких знань, виражених у термінах компетенцій. Йдеться про невпинну переорієнтацію всіх національних систем професійної освіти з підготовки «кваліфікованих» на підготовку «компетентних» фахівців, що пов'язано з швидкими темпами змін на ринку праці й організації виробничої діяльності.

Відзначимо, що в міжнародних документах дається визначення компетентності фахівця як «підтверджені спроможності використовувати знання, вміння, особисті, соціальні та методологічні навички в робочій або навчальній ситуації у професійному і (або) особистісному розвитку» [1].

Загалом поняття «компетенція» розуміють як використання вмінь, кваліфікації та знань для виконання професійної діяльності у знайомих або нових ситуаціях, застосовування знань, умінь та особистісних якостей для успішної діяльності в певній галузі. Однак спостерігаються суперечності щодо обсягу та наповнення сутності поняття компетенції. Нині міжнародні дослідження спрямовані на вироблення загального розуміння, яке може бути покладено в основу загальноєвропейської рамки кваліфікацій, що базується на компетенціях. Завдання формування компетенцій актуалізує оновлення навчального процесу передусім з точки зору зміни визначення цілей професійної підготовки (тобто стандартів освіти) і вимог до педагогічних працівників. Однією з провідних особливостей професійних стандартів нового покоління, прийнятих на міжнародному рівні, є їх орієнтація не на ресурси і зміст освіти, а на підготовленість випускників як результат навчання, що відображається у проектуванні освітніх програм, заснованому на плануванні результатів навчання (outcome based).

Вимоги національних акредитаційних агенцій до компетенцій, які мають бути сформовані у випускників, що навчалися за акредитованими на міждержавному рівні освітніми програмами підготовки фахівців (EMF Registered International Professional Engineers, IntPE), викладені в документі «Атрибути випускників і професійні компетенції» [21].

Результати навчання за освітньою програмою (сукупність знань, умінь і навичок, якими випускник володіє в результаті навчання за програмою в момент її закінчення) мають забезпечувати засвоєння відповідних компетенцій і, таким чином, гарантувати готовність студента до професійної діяльності відповідно до одержаної кваліфікації. Підтвердження досягнення планованих результатів навчання всіма студентами і готовність випускників до професійної діяльності відповідно до цілей програми є необхідною умовою її акредитації. Діяльність педагогів у межах реалізації компетентнісного підходу, на думку зарубіжних науковців, має бути спрямована на: розвиток у студентів здатності проникати в суть і методологію наукового знання, формування розуміння соціальних явищ як у процесі освіти та професійної діяльності, так і поза ними; вирішення політичних, релігійних, соціокультурних суперечностей [22, с. 229].

До основних функцій педагогів професійної школи за кордоном відносять: педагогічне сприяння розвитку креативного потенціалу студента; формування, так званих, гнучких, «м'яких навичок» (soft skills), як професійно, так і особистісно значущих. Особлива увага надається діяльності педагога щодо розвитку особистісних якостей студентів, що визначають його професійні характеристики, а саме: здатність до аналізу варіативної професійної інформації; не обмежена вузькими професійними рамками спроможність прийняття швидких і гнучких рішень; вміння вирішувати складні професійні, соціальні проблеми; що вимагають використання міждисциплінарних, гуманітарних знань [20].

Незважаючи на економічні труднощі, провідні країни світу на початку XXI ст. цілеспрямовано модернізують професійну освіту. Інтеграція та глобалізація єдиного світового економічного простору та пов'язані з цим внутрішні зміни, які відбуваються в усіх країнах, визначають нові цілі та завдання національних систем освіти.

Так, у США запроваджена кредитно-модульна система навчання: за кожний прослуханий і складений курс студент отримує певну кількість балів – кредитів (credits), за допомогою яких ведеться облік часу, витраченого на навчання. У професійній підготовці американських студентів головним є формування умінь та

вдосконалення навичок самостійного творчого мислення, застосування теоретичних знань на практиці. Для успішного завершення кожного ступеня потрібно набрати необхідну кількість кредитів і мінімальний прохідний середній бал (graduate point average). За різні дисципліни нараховується різна сума балів, але чітко встановлена загальна кількість кредитів, яку необхідно набрати для одержання диплома чи сертифікату. Для одного кредиту необхідно 45 навчальних год., опрацьованих студентом, з них ≈ 30 год. самостійної роботи. Це співвідношення змінюється залежно від форми вивчення курсу [3, с. 20-21]. Кредитно-модульна організація навчання забезпечує інтеграцію та наступність з подальшими рівнями професійної підготовки. Контроль навчальних досягнень студентів є багатоступеневим: короткі опитування 4-6 раз на семестр під час семінарських занять; письмові іспити 2-3 рази на семестр; семестрові іспити.

На основі порівняння систем професійної освіти України та США О. Дубовик виявила подібність базових принципів організації освіти. Для американської системи професійної підготовки характерні принципи гуманізації, індивідуалізації навчання, варіативності та елективності, поєднання гнучкості та стандартизованості, які детерміновані національними особливостями змісту та методів навчання. Звертається значна увага на розвиток загальних умінь, трудової етики, технологічних і підприємницьких навичок, почуття професійної гідності та відповідальності за результати своєї діяльності. Програми загальноосвітньої підготовки студентів у США містять приблизно однакову кількість природничо-наукових і гуманітарних дисциплін, обов'язковими є культурологічний, етичний, психологічний компоненти. На відміну від вітчизняної практики, курси побудовані на міждисциплінарній основі. Особливості структурування та змісту програм базуються на реально визначеному рівні оволодіння теоретичним матеріалом і необхідними практичними уміннями і навичками, що дає можливість оперативно коригувати підготовку студентів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей і відповідає вимогам роботодавців до кваліфікації фахівців [3, с. 31-32].

Після успішного закінчення навчання в комунальних коледжах випускники отримують асоційований ступінь (диплом молодшого спеціаліста) у певній галузі знань – associate degree of arts, applied science, and science, а також сертифікати за професіями. Асоційований ступінь у галузі прикладних наук (associate in applied science) забезпечує студентів компетенціями, які уможливають працевлаштування та роботу за фахом, а також продовження

навчання, оскільки всі завершені кредити зараховуються до академічного сертифікату [3, с. 15]. Це дає змогу випускникам вступити до чотирирічного коледжу чи університету й отримати за два роки кваліфікацію бакалавра. У США налічується 1158 комунальних коледжів, в яких навчається 11,6 млн. студентів. Наприклад коледжі Футхілл (Foothill) і Деанза (DeAnza), що розташовані в так званій «Силіконовій долині» (Каліфорнія), абітурієнтам пропонують підготовку з більш ніж ста спеціальностей. Проблемам професійної підготовки у США приділяється значна увага на законодавчому рівні. Закон про професійну освіту 1984 р. (The Carl D. Perkins Vocational Education Act), відомий як закон Перкінса, наголошує на необхідності вдосконалення освітньо-професійних програм [23].

У США діє Національна Рада, яка розробляє стандарти та процедури їх оцінювання для 15-ти секторів економіки. При цьому відсутнє державне агентство, яке контролює стандарти з однаковими принципами якості, сертифікує навчальні заклади. Органи, що забезпечують вимоги до якості професійного навчання, є приватними або корпоративними. Зокрема, Американський інститут національних стандартів (American National Standards Institute) є промисловою групою, а Американське товариство з контролю якості (American Society for Quality Control) – асоціацією корпоративних груп [15, с. 33-34].

Таким чином, американську систему професійної освіти відрізняє тісний взаємозв'язок навчальних закладів і ринку праці, що проявляється у вивченні попиту на висококваліфікованих працівників і необхідний рівень їх компетентності та внесенні відповідних коректив у навчальні плани та програми. Вищі навчальні заклади у США є головними осередками формування інтелектуального потенціалу суспільства, творцями новітніх технологій. До переваг освітніх програм у США варто віднести гнучкість внутрішніх структурних модулів, що дозволяє враховувати найновіші досягнення науки і техніки, а також вільний вибір навчальних дисциплін (у межах необхідного мінімуму кредитних одиниць) та їх змістового наповнення. До недоліків системи професійної освіти відносять слабку теоретичну підготовленість майбутніх фахівців, фрагментарність отриманих знань тощо.

До напрямів використання прогресивних ідей американського досвіду професійної підготовки фахівців можна віднести: системну взаємодію закладів професійної освіти та ринків праці; проектно-цільовий підхід до організації професійної освіти; створення й упровадження державних стандартів професійної освіти на основі

компетентнісного підходу; цілеспрямовану організацію самостійної навчальної діяльності студентів; запровадження моніторингу професійної освіти; оцінювання якості підготовки випускників за допомогою незалежної системи сертифікації кваліфікацій; розроблення регіональних програм розвитку безперервної професійної освіти, визначення термінів навчання відповідно до фаху, рівня допрофесійної підготовки студентів і реальних результатів їхньої навчальної діяльності; широке впровадження електронних освітніх ресурсів та комп'ютерно орієнтованих технологій професійної підготовки; реалізацію багатоканального фінансування професійної освіти тощо [3, с. 34-35].

До основних механізмів управління якістю підготовки фахівців у країнах ЄС віднесемо оцінювання, сертифікацію та стандартизацію професійної освіти. Посилення ринкового характеру систем професійної освіти виявляється в упровадженні у професійну підготовку засобів бізнес-менеджменту у формі стандартів ISO 9000, які сприяють підвищенню якості загального функціонування організації з точки зору відповідності потребам споживачів і становища на ринку. Конкретні форми управління якістю в різних країнах залежать від прийнятих моделей організаційно-правового регулювання. При цьому спостерігається їх певна конвергенція. Наприклад, у британській професійній освіті, побудованій на ринкових засадах, все ширше використовуються національні стандарти професійної освіти. Французька система професійної освіти, заснована на бюрократичній моделі, підходить до оцінювання навчання з точки зору компетенцій тощо. Відбувається поступова автономізація структур, які здійснюють сертифікацію, а також посилення ролі держави в управлінні якістю освіти, активізація соціальних партнерів у розробленні механізмів управління, що забезпечує ефективність підготовки кадрів. Вирішення питань управління якістю носить комплексний характер на всіх рівнях системи професійної освіти, включаючи підвищення кваліфікації викладачів.

Традиційно стандарт професійної освіти в більшості європейських країн (Німеччина, Франція та ін.) складався з двох частин і передбачав оцінку результатів та якості освітнього процесу. Винятком є Велика Британія, де в освітніх стандартах вказувався лише очікуваний результат підготовки. Саме ця модель стандарту стала прототипом нового покоління стандартів професійної освіти в ЄС, які забезпечують оцінювання індивідуальної підготовки та легітимізацію неформального навчання. Основним принципом їх формування є інтеграція трьох типів специфікацій (праці, навчання

та оцінювання), а основою їх розроблення є професійний стандарт і вимоги до виконання діяльності (тривалість і форма навчання втрачають свою значущість).

В Європі є усвідомлення того, що підприємства мають відігравати ключову роль у підготовці та підвищенні кваліфікації своїх працівників, адже саме на виробництві реально визначається кількісна та якісна потреба у професійній освіті. Тому роботодавці беруть участь в організації та подальшому розвитку системи професійної освіти навіть активніше, ніж передбачено законодавством. Профспілки також активно включаються в обговорення та вироблення рішень з усього кола питань підготовки трудових ресурсів. Особливе значення для розроблення різних аспектів політики в галузі професійної освіти має узгодження позицій і співпраця освітян, науковців, представників роботодавців, профспілок, державних і громадських структур у межах спільної діяльності щодо формування освітніх стратегій як на національному, так і міжнародному рівнях.

Французька освітня система має яскраво виражену національну специфіку: у цій країні своя система дипломів і освітніх ступенів, особливий поділ на цикли освіти. Дипломи державних навчальних закладів, як і в Україні, зазвичай, цінуються значно вище, ніж дипломи приватних професійних ліцеїв та університетів. Метою професійних ліцеїв Франції є надання випускникам загальноосвітньої, технологічної та професійної освіти.

Розвиток цієї ланки професійної освіти відбувається в напрямі підвищення її якості. До основних позитивних тенденцій у цьому напрямі віднесемо: перехід від вузькопрофільного характеру підготовки до фундаментальності навчання фахівців; коригування та розширення напрямів і спеціальностей підготовки з урахуванням потреб виробництва та оптимізації організаційно-управлінської структури економіки. Варто зазначити, що реформа управління професійною освітою, яка почалася у країні наприкінці 80-х рр. ХХ ст., стала реакцією на неспроможність органів державного управління реагувати на вимоги суспільства. Відбувся перехід від принципів централізованого планування до контрактних відносин між державою та системою освіти з метою підвищення адресності й ефективності управління. Трансформації базувалися на стратегічних планах розвитку навчальних закладів, в яких кожен з них формулював власне бачення перспективного розвитку, включаючи оцінювання навчальних програм і необхідних для їх реалізації ресурсів, технічного оснащення, оновлення кадрів тощо. Також було

визначено зміст нових дисциплін, опанувавши які випускники отримували дипломи, визнані державою.

Зміст навчання детермінується цілями підготовки фахівців, постійно змінюється в контексті трансформації цільових установок; при цьому передусім переглядається, коректується і доповнюється матеріал професійно орієнтованих дисциплін (спеціалізації). Професійні ліцеї відзначаються розвиненою матеріально-технічною базою, сучасним комп'ютерним обладнанням, наявністю медіатек, доступом до електронних освітніх ресурсів, достатнім наповненням навчально-методичним забезпеченням і навчально-інформаційними матеріалами. Науковці вважають, що професійні ліцеї як система прискореної підготовки фахівців середньої ланки буде й надалі залишатися затребуваною. Більше того, її розглядають як визначальну ланку системи професійної освіти, оскільки вона створює контур соціального статусу молодой людини, багато в чому спрямовує її подальше життя.

Досвід системи професійної освіти Франції заслуговує на увагу в аспекті забезпечення адаптації навчального процесу до обставин. Аналіз її особливостей дозволяє запропонувати організаційно-педагогічні заходи щодо вдосконалення професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах України: посилення практико орієнтованої спрямованості підготовки фахівців; інтенсифікація всіх елементів освітнього процесу у вітчизняних закладах професійної освіти; створення студентоцентрированої системи підготовки висококваліфікованих кадрів для підприємств різного профілю; системне підвищення кваліфікації педагогів відповідних коледжів.

Наголошуючи, що інноваційні процеси в освіті потужно впливають на традиційні форми учіння не лише у Франції, але й інших європейських країнах, Л. Зязюн [4] стверджує, що професійна освіта є системою самостійних інтегративних процесів у багаторівневій структурі, цілеспрямована взаємодія яких призводить до створення нової цілісності – професійної діяльності нового типу. У результаті створюються концептуальні основи багаторівневої неперервної професійної освіти і професійної педагогіки як базової наукової дисципліни. Вона інтегрує поняття, закономірності, принципи, категорії інших наук (соціальних, природничих, технічних), що визначають природу формування і самоформування, розвитку і саморозвитку людини, можливості реалізації особистості в умовах інноваційного соціально-економічного поступу [4, с. 324].

С. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи, наголошує, що у Франції основна увага професійному саморозвитку викладача приділяється в дослідженнях

щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти викладачам відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [12, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку та саморозвитку викладача. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція викладача-службовця і його освіта організовується та контролюється працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція викладача-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком.

Для нашого дослідження цікавим є досвід організації професійної освіти у Швеції, яка за оцінками експертів є провідником прогресивних змін і реформування освіти та очолює рейтинги Міжнародного центру з оцінювання досягнень у галузі освіти. Студентську молодь навчають різних професій у спеціалізованих гімназіях. Основна частина випускників шкіл вступають саме до цих закладів. Існують різні типи гімназій, більшість надають всі необхідні програми і курси для продовження навчання у закладах вищої освіти [19]. Модернізація системи гімназійної освіти була здійснена в Швеції в 1995- 1996 рр. Нині навчання в гімназії організовано за трирічними програмами. Починаючи з 2000 р., діють 17 національних програм, 15 з яких мають переважно професійну спрямованість, дві - теоретичну [19].

Професійні програми готують молодь як до трудової діяльності, так і до навчання у закладах вищої освіти. Більшість національних програм на другому і третьому році навчання діляться на декілька напрямів. Окрім загальнонаціональних напрямів муніципалітети, враховуючи місцеві потреби й умови, мають право запроваджувати додаткові напрями спеціалізації.

Програми професійно орієнтованих дисциплін за своїм змістом і рівнем значною мірою збігаються з українськими програмами підготовки молодших спеціалістів. Однак, загалом навчальний процес шведських гімназій характеризується вузькою професійною спеціалізацією. Зазначимо, що рівень вимог до гуманітарної та природничо-математичної підготовки фахівця значно поступається вітчизняному. У Швеції ведеться активна профорієнтаційна робота. У гімназіях передбачена посада консультанта з відповідних питань

(career adviser /Studie-och Yrkesvägledare), що забезпечує підтримку тісних зв'язків з промисловими і комерційними компаніями, державними організаціями та приватними фірмами, які займаються проблемами зайнятості населення. Планування професійної кар'єри розглядається як невід'ємна частина навчально-виховного процесу. Для кожного студента в гімназії складається (за його участю) індивідуальний план навчання. Усі дисципліни мають декілька рівнів (A, B, C). Якщо учень планує продовжувати навчання у закладі вищої освіти, йому заздалегідь повідомляють перелік дисциплін і рівень їх вивчення, які необхідні для вступу на певну спеціальність вищої освіти. Програми підготовки передбачають курси, які об'єднують обов'язкові загальноосвітні та професійно орієнтовані дисципліни та дисципліни за вибором. За допомогою консультантів із навчальних і профорієнтаційних питань першокурсник вирішує, які дисципліни, крім обов'язкових (математика, шведська та англійська мови рівня A), він вивчатиме. Позитивним є те, що у процесі навчання дозволяється змінювати програму і навіть напрям професійної спеціалізації. Дисципліни в межах кожної програми об'єднані в курси, які оцінюються в 50, 100, 150, 200 і вище балів (upper secondary school points). Тривалість програми навчання – три роки та, відповідно, 2500 балів. Обсяг обов'язкових дисциплін становить 750, а професійно орієнтованих – 1450 балів. Запропоновані закладом та обрані студентом дисципліни об'єднують в індивідуальну програму (student's individual options), яка еквівалентна 300 балам. Написання курсової роботи відповідає 100 балам. Не менше 15 % навчального часу, передбаченого професійними програмами, відводиться на виробничу практику. У гімназіях діє чотирибальна система оцінювання: «незадовільно» (IG), «задовільно» (G), «добре» (VG) і «відмінно» (MVG). Вступні, випускні іспити не проводяться; оцінювання відбувається лише після закінченні кожного курсу. Критеріями для висновку про закінчення освітньої програми є обсяг аудиторних годин, відведених на навчання, та кількість балів, які студент отримав за кожен курс. Навчання в гімназіях проводять викладачі-предметники та викладачі-інструктори з виробничої підготовки, які мають вищу освіту, багаторічний досвід практичної роботи за фахом і, обов'язково, педагогічну освіту.

Матеріально-технічне оснащення шведських гімназій є сучасним і забезпечує всі навчально-виховні потреби. Найбільша кількість комп'ютерної техніки зосереджена в бібліотеках закладів. На наш погляд, деякі принципи організації професійного навчання в гімназіях Швеції можуть бути впроваджені у вітчизняну підготовку

молодших спеціалістів з метою її оптимізації, це, зокрема: підвищення ролі студентів у навчальному процесі; участь у проектуванні власних програм навчання; продумане та дидактично доцільне застосування ІКТ; залучення студентів до комерційної та підприємницької діяльності; соціальний захист і допомога випускникам у працевлаштуванні; ефективна профорієнтаційна робота тощо.

Дослідження розвитку професійної освіти в різних високорозвинених країнах дозволило дійти висновку, що сформована в межах сучасного дискурсу концепція навчання протягом усього життя є закономірністю суспільного розвитку і результатом конвергенції різних освітніх систем. Ця концепція має еволюційний характер, оскільки не передбачає радикальних змін, а ґрунтується на якісному переосмисленні накопиченого досвіду і наявних моделей, формуванні на їх базі універсального підходу до освіти, заснованого на спільній позиції уряду, освітян і громадян усіх країн.

У результаті проведеного в дослідженні порівняльного аналізу систем професійної освіти фахівців середньої ланки встановлено, що загальним вектором розвитку є їх переорієнтація (з поняття «кваліфікація» на поняття «компетенція»), що зумовлено швидким темпом змін на ринку праці. Виникнення нових форм оцінювання кваліфікацій і сертифікації призвело до необхідності створення нового покоління стандартів, що забезпечують оцінювання індивідуальної підготовки і легітимізацію неформального навчання в усьому співтоваристві. У кожній країні механізми забезпечення узгодженості попиту та пропозиції реалізуються залежно від прийнятої моделі організаційно-правового регулювання та місцевих культурних традицій. Процеси зближення систем професійної освіти в межах загальноєвропейського простору полягають у спільних позиціях щодо: визнання необхідності збереження соціокультурних особливостей нації; орієнтації на формування єдиного механізму виміру професійної підготовленості та кваліфікації особистості; побудови недержавних моделей регулювання освіти, заснованих на активізації співпраці з професійними асоціаціями та іншими партнерами. Зростання ролі партнерства викликане вимогою посилення зв'язку професійної освіти з ринком праці, спостерігається навіть у країнах, де традиційно в галузі регулювання професійної освіти домінувала держава (наприклад, у Франції). Оскільки цей зв'язок найбільш ефективно забезпечується на регіональному та місцевому рівнях, в країнах ЄС здійснюється (у різних формах) децентралізація управління професійною освітою. Одночасно в

моделях з домінантою ринкового регулювання відбувається посилення механізмів державного управління, які більш ефективно забезпечують цілісність професійної освіти в ситуації швидких темпів розвитку ринку освітніх послуг і гарантують доступ до освіти максимально широким верствам населення. У всіх країнах ЄС найважливішою функцією уряду є встановлення загальних обов'язкових стандартів професійної освіти, у той час як на місцевий і регіональний рівні передаються повноваження щодо регулювання ринку професійного навчання.

Спільними на сучасному етапі розвитку світової професійної освіти є тенденції щодо: посилення уваги до реалізації неперервної професійної освіти; поєднання загальної освіти з професійною; поступове ускладнення професійної освіти та розширення контингенту студентів вищої школи (всіх кваліфікаційних рівнів і різних форм навчання); посилення уваги до першої стадії вищої освіти (у тому числі її скороченого варіанту), забезпечення й загальнодоступності перетворення закладів вищої освіти у інтегровані («універсальні») заклади, які реалізують програми з підготовки фахівців різного кваліфікаційного рівня; оновлення й оптимізація змісту професійної освіти, прийняття єдиних загальносвітових стандартів освіти з метою вирішення проблеми мобільності спеціалістів, забезпечення конвертованості їхніх дипломів і кваліфікацій тощо.

Основні проблеми професійної освіти в зарубіжних країнах вирішуються шляхом: розширення випуску фахівців за відповідними напрямками підготовки (США, Франція, Велика Британія, Китай); перегляду переліку спеціальностей для перспективних галузей економіки (Франція, Китай); інтеграції вищої школи, науки та виробництва (Франція, Німеччина, США); розвитку наукових досліджень у системі професійної школи (Франція, США, Німеччина); вилучення з професійної освіти неперспективних ланок (Німеччина, США, Швеція); реструктурування освітніх мереж (Китай); координації та узгодження навчальних планів і розширення доступу до освіти (Німеччина, Швеція, Китай); створення розгалуженої мережі коледжів, професійних шкіл, що входять в університетські комплекси (Японія, Франція, США, Німеччина).

До продуктивних напрямів імплементації зарубіжного досвіду відносимо: раціональне управління підготовкою кваліфікованих фахівців; нові організаційні форми професійної освіти відповідно до потреб конкретної галузі; добір змісту професійного навчання на основі випереджувального підходу; інформатизацію освітнього процесу шляхом використання новітньої комп'ютерної та

телекомунікаційної техніки, створення й упровадження електронних освітніх ресурсів; співпрацю зі службами зайнятості та соціальними партнерами; удосконалення правового регулювання, нормативної бази професійної освіти; прийняття підзаконних актів, що регламентують діяльність навчальних закладів і замовників кадрів відповідно до сучасних потреб та економічної ситуації [15, с. 186-187].

Актуальним на сучасному етапі визначення напрямів та реалізація соціального партнерства на допрофесійному та професійному рівнях освіти як системи взаємовигідних, довгострокових, конструктивних відносин навчальних закладів з роботодавцями, державними органами влади та іншими зацікавленими сторонами, орієнтованої на подальший розвиток освітньої системи та підвищення кадрового потенціалу країни. Державним органам управління в Україні варто активніше стимулювати збільшення інвестицій промислових підприємств у професійну освіту та підготовку кадрів, запроваджувати податкові пільги для підприємств, які сприяють підготовці кадрів. Аналогічні заходи доцільно передбачити для приватних осіб, що інвестують кошти у професійну освіту, підготовку та перепідготовку працівників. З досвіду європейських країн варто запозичити запровадження «податку на кваліфікацію», який зобов'язує роботодавців витрачати на підготовку і навчання своїх кадрів 0,5–2 % фонду оплати праці.

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення, наголошує І. Сулим-Карлір [16], яка займається проблемою організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Науковцем визначено умови ефективного застосування американського досвіду в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

І. Сулим-Карлір визначила особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у США: залучення студентів до розробки індивідуалізованих програм самостійного навчання; широке застосування методів і форм організації навчання, що базуються на індивідуальному підході; відсутність жорстких термінів на виконання навчальних завдань; використання аудиторних занять лише як форми керівництва, спрямування і координації самостійної навчальної діяльності студентів; надання важливого значення самостійним письмовим роботам студентів; використання методистів-консультантів, тьюторів і викладачів з метою

оперативного контролю, корекції і спрямування самостійної роботи студентів. Система організації самостійного навчання в американських коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною програмою взаємодії з викладачем (система консультування) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця [16, с. 14]. Гадаємо, що, з-поміж іншого, така система організації навчання сприяє професійному саморозвитку майбутніх фахівців. Вважаємо за доцільне використовувати основні результати аналізованої системи у підготовці вітчизняних майбутніх фахівців, з тим застереженням, що всі матеріали мають бути максимально наближені до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Варто зазначити, що методологічну основу організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів США складають ідеї провідних напрямів філософії освіти: прагматизму (навчання та засвоєння знань на активній основі; мотивація як визначальний чинник самоосвіти; навчання як реконструкція досвіду через розв'язування проблемних ситуацій); прогресивізму (зосередження уваги на особистості, а не на предметі; надання пріоритетного значення різним видам самостійного досвіду, а не вербальним навичкам, кооперативному, а не змагальному індивідуалізованому навчанню); постмодернізму (запровадження плюралізму в освіті; заперечення авторитарно-монологічного підходу в навчанні; спрямованість на розвиток критичного мислення особистості); когнітивізму (концепція студента-дослідника, що конструює індивідуальну картину світу за допомогою інструментів наукового пошуку); екзистенціалізму (ідея свободи вибору у навчанні; визнання студента відповідальним суб'єктом самоосвіти і професійного становлення; акцентування уваги на емоційних аспектах розвитку особистості); неогуманізму (положення про навчання як засіб самоактуалізації особистості; ідея індивідуалізації змісту і шляхів навчання відповідно до задатків особистості). Вказані напрями визначають загальні підходи до організації навчання, впливають на вибір викладачами відповідних навчальних стратегій, що зумовлює орієнтацію на певні освітні цілі і структуру професійної підготовки студентів у США [16, с. 14].

Цікаві ідеї щодо особливостей професійної підготовки фахівців та проблеми їхнього професійного саморозвитку можна запозичити в дослідженнях: A. Athan (Postpartum flourishing: Motherhood as opportunity for positive growth and self-development); L. Boyce (Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance)];

A. Dachner (Self-guided development: A proactive approach to employee development); K. Deosthali (An empirical examination of self-development activities: Integrating social exchange and motivational lens); V. Lalande (Adult self-development during divorce: A qualitative inquiry); K. Langkamer (Development of a nomological net surrounding leader self-development); P. Li (Self-development toward freedom: Understanding self, identity, spirituality, and emancipatory interest); L. Mason (Sexual risk taking and constructivist self development theory); B. McCollum (Self-development and the spontaneous expression of leadership behaviors); K. Orvis (Supervisory performance feedback as a catalyst for high-quality employee self-development); R. Reichard (Leader self-development intervention study: The impact of self-discrepancy and feedback); K. Soehnlein (The relationship of job insecurity, career planning, self-efficacy, goal orientation and the self-development of survivors of a downsizing corporation); E. Sutcliffe (In search of a real self: Self-expression and self-development: A descriptive case study); Q. Xu (A predictive model of employee self development: The effects of individual and contextual variables); C. Yang (It makes me feel good: A longitudinal, mixed-methods study on college freshmen's facebook self-presentation and self development) та ін.

Отже, проведений порівняльно-педагогічний аналіз, спрямований на пошук оптимізації педагогічних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти в Україні, дає змогу врахувати розбіжності в соціально-політичних, економічних і культурних процесах, які визначають освітні моделі й політику різних країн. При цьому розгляд і порівняння зарубіжної освітньої практики з особливостями вітчизняної підготовки фахівців розглядаємо як засіб, що допомагає здійснити вибір адекватних для української освіти рішень, стимулюючи нові ідеї та створюючи узагальнене (а тому найбільш оптимальне), спільне для різних країн бачення ключових проблем.

Зазначене сприяє уточненню національної політики і практики реформування, модернізації та оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Вважаємо, що використання зарубіжного досвіду у вітчизняній системі підготовки висококваліфікованих кадрів забезпечить позитивний ефект лише за умови збереження специфіки української освіти. Вважаємо, що доцільно використовувати кращий досвід фахової підготовки здобувачів Західної системи освіти в професійній підготовці вітчизняних фахівців за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Література

1. Болонський процес : нормат.-правові документи / уклад. З. І. Тимошенко та ін. К. : Європ. ун-т, 2004. 102 с.
2. Галузяк В. М., Макодай І. І., Манжос Е. О. Компаративний аналіз професійних стандартів учителя в Україні та за кордоном. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2022. Випуск 71. С. 106-116.
3. Дубовик О. В. Досвід підготовки спеціалістів технічного профілю у США: перспективи для ПТНЗ України : метод. рекомендації. Львів, 2013. 40 с.
4. Зязюн Л. І. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. 2008. 445 с.
5. Касич А. О., Циган В. А. Особливості фінансування вищої освіти в Україні та інших країнах світу. *Ефективна економіка : електронне наукове фахове видання*. 2013. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2587>.
6. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
7. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
8. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
9. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
10. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
11. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
12. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 21 с.
13. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
14. Сорока М. Я. Зарубіжний досвід децентралізації управління професійною освітою та навчанням : перспективи для ПТНЗ України : метод. рекомендації. Львів, 2008. 59 с.

15. Сорока М. Я. Особливості розвитку початкової професійної освіти в умовах децентралізації в Російській Федерації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2008. 285 с.
16. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Вінниця, 2008. 20 с.
17. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
18. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
19. Curriculum for the Non-Compulsory School System / Lpf 94. Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. 20 p.
20. Fordyce D. The Development of Systems Thinking in Engineering Education: An Interdisciplinary Model. European Journal of Engineering Education. 1988. Vol. 13, № 3. P. 283–292.
21. Graduate Attributes and Professional Competencies. Mode of access : URL: <http://www.ieagreements.org/GradProfiles.cfm>
22. Griffin G. Balancing Agendas : Social Sciences and Humanities in Europe. Arts and Humanities in Higher Education. 2006. Vol. 5, № 3. P. 229–241.
23. Perkins C. D. Vocational and Applied Technology Act as Amended 03/27/91 OVAE/PAC / Carl D. Perkins. 162 p.

ОНОВЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Хамська Неліна Болеславівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
<https://orcid.org/0000-0002-2055-601X>
marina_davydyuk@ukr.net*

Киналь Анна Юріївна

*кандидат педагогічних наук,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист
комунального закладу «Вінницький технічний ліцей»*

Гуральник Тетяна Русланівна

*асистент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освіти закладами Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

В умовах глобалізації, інформатизації, інтеграції вітчизняної освіти в європейський та світовий освітній простір, переходу на нові освітні стандарти зростає роль управління закладами освіти як однієї із визначальних ланок у її реформуванні – забезпеченні міжнародної якості освіти, здійсненні підприємницьких підходів до її функціонування, регіонального та міжрегіонального співробітництва, вирішенні проблем рівності, відкритості.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють необхідність модернізації управлінської діяльності на засадах інноваційності. З огляду на це виникає необхідність у випрацюванні і застосуванні сучасних науково-теоретичних підходів в управлінні, оновленні принципів, форм, методів управлінської діяльності, які корелюють із вимогами Нової української школи.

Суттєві перетворення всіх сфер життя українського суспільства зумовили проблему радикальної перебудови виховання учнів закладів загальної середньої освіти.

В інформаційних матеріалах МОН України (2021 р.) зазначено, що у Новій українській школі виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу в закладах освіти (ст. 15 Закону

України «Про повну загальну середню освіту») і має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях українського народу, цінностях громадянського (вільного демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина, принципах, визначених Законом України «Про освіту» [14]. Пріоритетність сфери виховання в цьому напрямі потребує перебудови управління нею, що забезпечить високу ефективність виховного процесу. Це зумовлює актуальність досліджень проблеми модернізації управління процесом виховання, спрямованих на підвищення його результативності.

Період пандемії COVID-19, війни, яку розв'язала російська федерація, активізував розвиток цифрових технологічних трендів, зокрема, онлайн-платежів, теле-медицину, роботизації, дистанційної роботи та освіти тощо. Наразі такі технології зменшують ризик поширення коронавірусу, одночасно дозволяючи підприємцям працювати, учням та здобувачам вищої освіти опановувати необхідні їм знання та кваліфікацію, не наражаючись на небезпеку [10]. З іншого боку, виникає проблема пошуку шляхів взаємодії учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. І якщо для дистанційної форми навчання існували напрацювання в управлінській діяльності, то організація виховного процесу в освітніх закладах залишилися поза увагою. У зв'язку з цим виникла необхідність в оновленні методів управління, що забезпечили б повноцінність функціонування системи виховання освітнього закладу в нинішніх умовах.

Підґрунтям для дослідження є наукові концепції з теорії та методики управління закладами освіти Т. Абрамчука, В. Анісімової, Д. Войтюк, В. Ластовенко, Л. Сергеевої, Л. Фішмана. Інноваційні підходи до управління закладами освіти проаналізовано у працях Л. Даниленко, О. Мармази, Л. Ващенко, О. Андрушко, В. Кричевського, А. Найни. Інноваційні технології управління схарактеризовано у публікаціях А. Романчук, І. Дичківської, Л. Михайлової, Л. Савенко, М. Кириченко. Методи управління в закладах освіти обґрунтовано Л. Даниленко, Л. Мартинець, Є. Хриковим інноваційні методи управління – Г. Єльніковою. Актуальні питання виховної роботи розробляють І. Бех, В. Андреєнкова, О. Онаць, М. Шевцов, В. Стойкова, Л. Радул, управління виховним процесом – С. Бондаренко, Т. Рабченюк.

Проте аналіз науково-педагогічних досліджень, методичного і практичного досвіду засвідчує недостатність теоретичних та емпіричних напрацювань щодо модернізації управління виховним процесом у закладах середньої освіти.

У Концепції Нова Українська школа наголошено, що потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинні готувати заклади середньої України. Одним із шляхів вирішення цього стратегічного завдання є оновлення управління виховним процесом закладів загальної середньої освіти, що забезпечить формування творчої особистості з активною життєвою позицією, з відповідними морально-етичними, патріотичними рисами, здатної до інновацій, конкурентоспроможності на ринку праці, навчання впродовж життя. Саме тому інноваційність, відкритість до нового потрактована педагогічною наукою як визначальна характеристика, в першу чергу, управлінської ланки та її суб'єктів.

З метою визначення способів оновлення управління виховним процесом у закладах загальної середньої освіти проаналізовано праці вітчизняних учених присвячені теорії та практиці управління освітою (В. Кириченко, І. Отамась, Л. Сергеева); актуальним тенденціям управління закладами освіти в умовах глобалізаційних змін (О. Спірін, Н. Муранова, Т. Рожнова, І. Сіданіч), управлінській діяльності керівника освітнього закладу (Л. Мартинець, О. Мармаза, Л. Даниленко). Різні погляди науковців на поняття «управління» представлено у працях Л. Мартинець Г. Єльнікової, А. Романчук. М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт. «Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації» [35]. Г. Єльнікова розглядає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [20]. Щодо управління виховним процесом, його можна розглядати як цілеспрямований вплив на діяльність шкільного колективу для забезпечення максимального результату у вихованні.

Для продуктивного управління виховним процесом у школі визначальна роль належить його методам. Єдина дефініція поняття «методи управління» наразі відсутня. Узагальнюючи погляди науковців, В. Пікельна розглядає це поняття як спосіб впливу керівної системи на керовану [48]; Є. Хриков визначає управління як упорядковані способи пізнання й перетворення керованої підсистеми, спрямовані на створення умов, необхідних для реалізації цілей навчального закладу [68]. Методи управління – це сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення

встановлених цілей та результатів [35, с. 18]. Автор справедливо наголошує, що самі по собі методи управління не можуть бути оптимальними поза конкретними умовами. А тому під час їх розробки та використання потрібно встановити необхідність управлінського впливу; здійснити моделювання в системі методів – пошук методів адекватних проблемі; відокремити альтернативні методи та порівняти їх ефективність (можливість і наслідки); зіставити обрані методи з умовами, що склалися (час, ресурси, мікроклімат, можливості, уміння); обрати оптимальний [35, с. 25].

У педагогічній науці розроблено кілька класифікацій методів управління закладами освіти. Різнобічний аналіз цих класифікацій провів Є. Хриков. Так, їх визначають за функціями управління (прогностичні, планування, організації, контролю, стимулювання) [35]; напрямками управлінської діяльності (організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, адміністративно-господарські, управління освітнім процесом) [68]; з урахуванням характеру джерела інформації (вербальні, дослідницькі, ілюстративно-показникові, техніко-технологічні, методи управлінської діяльності керівника) [11]. О. Мармаза диференціює методи управління за двома критеріями: методи управління організацією і методи управління діяльністю. Перша група методів забезпечує умови для суспільної діяльності людей (методи організаційно-стабілізуючого, організаційно-технологічного, організаційно-розпорядничого впливу та соціально-психологічні методи управління). Друга група методів – управління діяльністю (методи виконання функціональних завдань, методи творчої праці, методи самоврядування) [35]. Отже, основу класифікацій, запропонованих ученими покладено домінуючий чинник, що впливає на процес управління. Безумовно, система методів управління безпосередньо пов'язана з якісними показниками управління та діяльності організації. Варто зауважити, що при виборі способів взаємодії необхідно враховувати специфіку кожного виду діяльності.

Оновлення управлінського процесу узгоджується із поняттям інновації. Педагогічна практика, орієнтуючись на розвиток, без достатньої теоретичної бази вирушила в інноваційне «плавання» в пошуках ефективних моделей освіти. Їх створення на емпіричному рівні зумовило, в першу чергу, диверсифікацію змісту освіти, характер і структура якої визначали тип освітньої установи і, відповідно, структуру системи внутрішньошкільного управління [30]. Отже, на початку нового, ХХІ століття розгорнулися широкомасштабні інноваційні процеси в освіті.

Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає «оновлення, зміну, введення нового». У педагогічній інтерпретації інновацією називають нововведення, що поліпшують хід і результати освітнього процесу [24].

Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи, прийоми педагогічних дій та відповідні засоби.

Педагогічні інновації суттєво впливають на освітню систему (школу). Зміни стосуються передусім таких компонентів освітньої системи, як цільове призначення, педагоги школи, структурно-змістова системи, управлінська підсистема, зовнішні зв'язки. Тому чинниками розвитку інновацій у межах названих структурних компонентів є, на думку Р. Шелуденко і О. Марон [69] інновації у сфері усвідомлення призначення системи; зміни у переконаннях педагогів і їх позиціях; структурно-змістовні перебудови; управлінські перетворення; зміни в системі зовнішніх зв'язків; зміни в способі і характері оцінки результативності.

Розвиток інноваційних процесів в освітній установі забезпечують такі умови: постійна увага керівництва до питань змін і розвитку; орієнтація в управлінні на методи, що зумовлюють результативні зміни; постійний процес зворотного зв'язку і готовність педагогів займатися самоосвітою; заохочення за розвиток та інновації в кардинальних напрямках розвитку [28].

Основними мотивами, що впливають на розвиток інновацій, є: цілеспрямованість; умови, що підтримують готовність до змін; економічні передумови; усвідомлення необхідності розвитку; конкуренція; неупередженість; структурна готовність організації; творчий підхід; позитивний приклад; самоціль; честолубство тощо [59]. Таким чином, інновації виступають умовою прогресивного розвитку освітньої установи і педагогічного колективу.

Інноваційні методи управління мають базуватися на основі напрямів інновації управлінської діяльності керівника освітнього закладу. Науковиця А. Романчук визначає їх таким чином: концептуальність в управлінні закладом; цільовий підхід до управління; психологізація управління; моделювання структури управління, створення швидкодіючих технологій і механізмів управлінської діяльності; побудова рухливої структури горизонтальних зв'язків; приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу; рефлексивність діяльності керівника; управління якістю освіти та вироблення нових

підходів до визначення ефективності педагогічного процесу; комп'ютеризація, технологізація управління; адаптація досягнень науки менеджменту в соціальній і виробничій сферах до управління закладом освіти [57].

Узявши до уваги принципи відбору інновацій, а саме – перспективність, інтенсифікацію, динамічність, гнучкість, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність [34] ми виокремили методи, що сприятимуть становленню ефективної системи управління закладом освіти. Ці методи спрямовані на виховання особистості, забезпечення якості освітнього процесу.

Варто виділити сучасні підходи до управління закладами освіти, зокрема з урахуванням зарубіжного досвіду країн щодо освітнього менеджменту [65, с. 260]. Найбільш актуальним є партисипативне управління, що ґрунтується на оптимальному використанні людських ресурсів, участі команди односторонців-колег у цьому процесі, висунуванні пропозицій, виробленні альтернативи, виборі остаточного рішення.

Саме тому ми виділяємо метод вияву думок (бесіда, генерування думок, експертиза, вибіркові опитування тощо); генерування ідей (мозковий штурм, метод синектики); прийняття рішень (таблиці рішень, порівняння альтернатив); метод діалогу, дискусії [35].

До актуальних напрямів освітнього менеджменту відносять фасилітативне управління (від лат. «полегшення», «сприяння»), за якого створюються умови для прояву професійних здібностей членів колективу, реалізації їх потенційних можливостей, забезпечується успіх діяльності. Управлінський супровід здійснюється шляхом співробітництва, ініціювання, попередження про негативні наслідки. Тут активно застосовуються методи мотивації (стимулювання, створення креативного поля, мотивувальний контроль) [68].

Окреслимо також аналітичний метод (системний аналіз, економічний аналіз, SWOT- аналіз); метод оцінки (ризик, шанс ефективності, інновації); методи прогнозування (експертні, аналогії, порівняння альтернатив, метод Дельфі, імітаційні моделі), методи аргументації (презентації, діалог, переговори); метод створення дослідницьких творчих груп; методи створення умов для професійного зростання педагогів; методи регуляції соціально-психологічного клімату в колективі, внутрішкільної культури. Тайм-менеджмент, – це методика спрямована на підвищення ефективності використання не тільки часу, а й власних можливостей особистості для розв'язання повсякденних виробничих і життєвих проблем [65, с.265].

Таким чином інноваційні методи управління освітнім процесом можна розглядати як цілеспрямовану взаємодію, взаємовплив учасників процесу, що здійснюється на основі інноваційних принципів, підходів, змісту, засобів і спрямований на досягнення оптимальних кінцевих результатів.

Серед широкого кола науковців, учителів-практиків обґрунтовуються та висвітлюються зміст, форми і методи організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Так, колективом науковців – Л. Гриневич, Л. Ільїн, К. Линьов, Н. Морзе проведено аналіз міжнародного досвіду діяльності шкіл, досліджено нормативно-правове забезпечення освітнього процесу, проблеми дистанційного та змішаного навчання. Науковці Р. Гуревич, В. Пархоменко, М. Кадемія, Н. Лазаренко, Н. Опушко проаналізували здобутки цифровізації освіти в умовах військового стану, наголосивши на їх значущості у підтримці сталого функціонування суспільства, зокрема схарактеризовано освітні платформи, що використовуються в умовах дистанційного навчання.

Шляхи подолання викликів у період карантину в закладах загальної середньої освіти окреслено за напрямками: використання ІКТ (О. Овчарук); вебресурсів (І. Вєтров), інтерактивні вправи (Є. Ашортія), засоби й інструменти в організації освітнього процесу під час дистанційного навчання (О. Сіманько), позашкільна освіта в умовах карантину (М. Пархоменко).

Проблеми, спричинені сучасною ситуацією в країні, змінили засади світогляду особистості щодо відчуття людської спільноти, емоційної ідентифікації. Окрім того, важливим є і факт про зміцнення зв'язків дітей та батьків. На це вплинула тривалість спілкування, у результаті емоційні зв'язки стали тіснішими. Живе міжособистісне спілкування і взаємини, зустрічі з природним і соціальним довкіллям перетворилися у бажане майбутнє, а не теперішнє, яким воно звично було у поступі різнобічного зростання вихованця [36].

Науковцями визначено чотири рівні проблемності, що спричинені останніми складними подіями для нашої країни, які варто врахувати в обґрунтуванні особливостей виховання, а саме: технологічний, змістовно-методичний, міжособистісний, або ціннісно-смысловий, концептуальний.

На технологічному рівні визначальною характеристикою цього періоду є те, що виховний процес школи має будуватися у дистанційному форматі або з використанням технологій дистанційного навчання. Це призводить до певної розгубленості та невідповідності значної частини управлінців, педагогів.

На змістово-методичному рівні спостерігають стереотипне використання сучасних цифрових можливостей і наявної цифрової інфраструктури, не адаптоване до процесу виховання.

На ціннісно-смысловому рівні виникли проблеми по'язані з перенесенням акцентів виховання на сім'ю, яка, переважно, не є підготовленою до виховання дітей. Окремі батьки не розуміють дитячих проблем та інтересів, нездатні бути прикладом для власних дітей.

На концептуальному рівні – логіка розгортання виховного процесу унеможливує його повноцінну діджиталізацію і тотальне переведення у цифрову площину.

Орієнтирами у протидії війні, яка є довготривалою, як наголошує В. Кремень, є дотримання принципів особистісно-ноосферного підходу, зосередження зусиль на розвитку екологічної свідомості людства, актуалізації духовного потенціалу особистості, досягнення емоційної рівноваги практичне опанування тактики застосування саногенного мислення, яке зменшує інтенсивність негативної дії руйнівних емоцій і забезпечує оздоровлення особистості та збільшення тривалості життя людини [51, с.6]. Саме ці настанови варто враховувати в організації управління виховним процесом у сучасній школі у цей надскладний час для суспільства, держави.

Незважаючи на активний інтерес науковців, учителів-практиків до проблем організації освітнього процесу у нинішній період поза їх увагою залишається виховний процес як невід'ємна його складова. Саме тому одним із основних завдань дослідження є визначення особливостей організації виховного процесу в період дистанційного навчання.

Окреслимо виховні проблеми, розв'язання яких є актуальними в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

Серед основних – прояви в шкільному середовищі такого негативного явища, як булінг, тобто жорстокість та насильство серед дітей. Основними чинниками його популяризації є пропагування культу сили та жорстокості в ЗМІ, зниження виховного потенціалу сім'ї, порушення взаємодії між школою та сім'єю, поширення зразків асоціальної поведінки. Профілактика та подолання цього явища може здійснюватися шляхом вироблення в учнів соціально-психологічних навичок, які сприятимуть соціальній злагодженості, поліпшенню адаптації до життєвих обставин, відновленню психологічної стабільності, розвитку гуманних стосунків між однолітками.

Емоційна відчуженість дорослих і дітей породжує таку психологічну проблему в останніх, як самотність, страх, тривога,

невпевненість. Зростає кількість запитів щодо насильства та жорстокого поводження з дітьми

Розвиток інформатизації та комп'ютеризації суспільства негативно впливає на формування особистості учня. Особливо загрозливим для дітей є відхід від реальності, створення віртуального середовища – віртуальних «друзів», віртуального «спілкування», віртуального «життя». Нагальною проблемою, що потребує розв'язання і уваги з боку педагогічних колективів, сім'ї, громадськості, є профілактика девіантної поведінки, правопорушень, злочинності серед неповнолітніх.

Пріоритетними напрямками виховання на сучасному етапі є національне виховання – формування української громадянської ідентичності; військово-патріотичне, спрямоване на формування у громадян готовності до захисту України; збереження та зміцнення здоров'я школяра; формування екологічної культури особистості, дбайливого ставлення до навколишнього середовища; утвердження у свідомості школяра загальнолюдських та моральних цінностей, формування поваги до гідності, прав, свобод, законних інтересів людини, громадянина [14].

Варто зазначити: реалізація освітнього процесу, що максимально імітує аудиторне (режим відеоконференції), використання інноваційних технологій навчання є прийнятними, проте для здійснення виховання в умовах дистанційного навчання вони недостатні. Щоб доторкнутися до душі дитини, цей процес має бути яскравим, привабливим, оригінальним, непередбачуваним, з використанням різноманітних прийомів впливу. Тут важливо створювати умови для самореалізації, самоствердження особистості, максимально залучаючи її до інтерактивних дій.

Моделювання інноваційних методів управління виховним процесом у закладах середньої освіти

Сучасні науковці переконані, що компетентний відбір системи методів управління впливає на якісні показники діяльності школи, зокрема на результати виховання. Саме тому було визначено умови, за яких відбір методів управління буде ефективно впливати на виховний процес школи.

Відповідно до нашого припущення, процес управління виховним процесом буде результативним, якщо використання інноваційних методів розглядати як підсистему, що узгоджена із визначеною виховною проблемою школи, відбором способів впливу, взаємодії, адекватним цій проблемі, відповідає можливостям закладу.

Систему методів управління виховним процесом школи ми розглядаємо як сукупність взаємозв'язаних, взаємообумовлених способів взаємовпливу, взаємодії на всіх етапах його керівництва, спрямованих на досягнення виховної мети колективу. Системний підхід до управління передбачає усвідомлення мети і завдань виховання, визначених державними документами; чіткого дотримання принципів виховання, визначення цілей, завдань, змісту, форм та методів виховання на діагностичних засадах, забезпечення єдності виховного впливу всіх учасників освітнього процесу: педагогів, учнів, батьків, громадських організацій; визначення пріоритетних напрямів виховання; створення умов для виховної роботи; компетентне управління процесом виховання; аналіз результатів виховання (моральні цінності, позиція, соціальна активність).

Розробка та використання інноваційних методів управління вихованням мають ґрунтуються на інноваційних підходах до цього процесу, відповідно до сучасних потреб суспільства. Науковці виокремлюють з поміж них гуманістичний, ресурсний, діалогічний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний, акмеологічний, персонологічний, компетентнісний підходи. Відповідно, функції управління виховним процесом у закладах середньої освіти мають набути оновленого змісту, як і методи управління в умовах дистанційного формату. У моделюванні системи методів управління першочерговим завданням є конструювання переліку дій, спрямованих на реалізацію функцій управління. У структурі управління виховним процесом закладу освіти Т. Рабченюк виокремила такі функції: прогнозування, планування, організація, контроль, педагогічний аналіз, координація і регулювання [52]. Цей перелік ми доповнили функцією діагностування, оскільки прогнозувати процес доцільно на основі вивчення попередніх результатів, і їх урахуванням визначати проблему, формулювати цілі, завдання тощо.

Одним із завдань управління є діагностування – вивчення стану виховної роботи закладу. Основним на цьому етапі є визначення рівня вихованості учнів (онлайн-опитування, бесіда, інтерв'ю, спостереження тощо). Аналізують діяльність усіх суб'єктів управління, зокрема, як координується виховний процес заступником директора з виховної роботи, як впливають методичні служби на результативність виховного процесу, як організована співпраця з сім'єю, громадськістю, як здійснюється взаємодія з органами учнівського самоврядування, робота психологічної служби, класних керівників. Результатом діагностики має бути окреслення

позитивних результатів в організації виховного процесу та недоліків, що породжують проблеми у вихованні. Наступним кроком є формулювання цілей виховання, що конкретизуються в завданнях.

На цьому етапі застосовують групу методів управління: дослідницькі методи: анкетування, інтерв'ю, онлайн-опитування, вивчення кращого досвіду педагогів з проблем виховання, тощо; аналітичний метод (системний аналіз, економічний аналіз, SWOT-аналіз); ілюстративно-показникові методи: моделювання структури організації виховного процесу, побудова графіків, таблиць, матриць для вивчення рівня вихованості учнів, професійної підготовки вчителів до виховної взаємодії [35].

Реалізуючи прогностичну функцію, адміністрація закладу, весь педагогічний колектив щодо мети виховання орієнтуються на державні документи, насамперед Закон України «Про повну загальну освіту», відповідно до положень якого процес виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських, культурних цінностях українського народу, цінностях громадянського, вільного демократичного суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина. Стратегічну мету конкретизовано у тактичних цілях шкільного колективу з урахуванням проблем виховання конкретної школи та умов (соціально-економічних, матеріально-технічних, кадрових). На цьому етапі основними методами управління є: метод вияву думок (бесіди, генерування думок, експертиза, вибіркові опитування тощо); генерування ідей (мозковий штурм, метод синектики); прийняття рішень (таблиці рішень, порівняння альтернатив).

Основними завданнями управління виховним процесом на етапі планування є узгодження прогнозованих дій різних виховних інституцій: це планування виховної роботи за пріоритетними напрямками виховання (національне, патріотичне, громадянське), заходи з протидії різним формам насильства, профілактика прояву різних форм адикції, заходи зі зміцнення здоров'я та дотримання здорового способу життя тощо; виховні заходи шкільної бібліотеки, планування виховної роботи класних керівників; розклад роботи гуртків, клубів, секцій, факультативів, програма діяльності органів учнівського самоврядування; планування роботи батьківського комітету, методичної роботи з проблем виховання (робота творчих груп, учительських клубів, майстер-класів тощо). Основними методами на етапі планування є математична статистика; контроль; регулювання та корекція; теорія рішень; експертні оцінки; теорія алгоритмів; аналіз; теорія ігор; методи аргументації (презентації, діалог, переговори); діалог, дискусії.

Під час реалізації управлінської функції виховним процесом школи передбачено підбір кадрів для проведення виховної роботи, окреслення оптимальних форм, методів, засобів виховного впливу, створення умов для успішної виховної роботи, сприяння розвитку дитячих, юнацьких, громадських організацій, підвищення професійної майстерності учителів. На цьому етапі управління доцільними будуть інноваційні методи: метод створення дослідницьких творчих груп; метод створення умов для професійного зростання педагогів; метод регуляції соціально-психологічного клімату в колективі, внутрішкільної культури.

Реалізація контрольно-аналітичної функції управління виховним процесом забезпечується такими методами: контроль, самоконтроль, аналіз, самоаналіз, оцінювання, самооцінювання. Контроль здійснюється за систематичним якісним проведенням виховної роботи з пріоритетних напрямів виховання, вивчається та аналізується результативність виховання – рівень вихованості учнів.

Функція координації та регулювання передбачає виявлення недоліків, труднощів, проблем на різних етапах управління виховним процесом та визначенні шляхів їх подолання. Ефективним методом під час реалізації цієї функції є SWOT-аналіз, що має широкий спектр використання. Суть його полягає в поділі чинників і явищ, які впливають на функціонування та розвиток навчального закладу, на чотири категорії: strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) і threats (загрози). Застосування цього методу уможливить визначення проблем та шляхів їх усунення [64, с.264].

Отже, моделювання інноваційних методів управління виховним процесом закладу освіти на основі реалізації його функцій дає можливість розглядати цей процес як підсистему системи управління освітнім процесом загалом.

Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Комунального закладу «Вінницький технічний ліцей». Тут навчаються учні віком від 14 до 16 років з першого по четвертий курс за напрямками: фізико-математичний, основи сучасного бізнесу, інформаційно-технологічний. Усього в ліцеї навчається 440 учнів. Педагогічний колектив закладу – це молоді, творчі, талановиті учителі з високим рівнем професійної компетентності, здатні до інноваційної діяльності. Більшість з них – це педагоги за покликанням, професійно вмотивовані, наділені високими моральними якостями. Більшість із них це переможці обласних, Всеукраїнських конкурсів «Учитель року», «Класний керівник року», здобувачі обласних, міжнародних грантів. Особливістю управління

цього закладу є ретельний підбір та розстановка кадрів. У результаті в ліцеї створено команду однодумців, де підтримується креативність думок, інноваційність ідей, заохочується ініціатива. У зв'язку з карантинними обмеженнями управлінська діяльність закладу була спрямована на реалізацію мети виховання в умовах дистанційного формату. Виховний процес відбувається на основі визначених виховних цілей, завдань, змісту, форм, методів. Головна мета ліцею – виховання і розвиток обдарованих і здібних дітей, сприяння збагаченню інтелектуального, творчого, культурного потенціалу України.

Основні завдання ліцею: виховання громадянина свого співтовариства, Української нації, світу з усвідомленням його різноманітності та єдності, розуміння загальнолюдських цінностей крізь призму національної культури; забезпечення базової загальноосвітньої підготовки, що включає розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, здібностей, самовизначення, самореалізації з подальшим навчанням у вищому навчальному закладі; надання ліцеїстам можливостей для реалізації індивідуальних, творчих потреб, володіння системою знань та практичних умінь і навичок наукової, дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької, раціоналізаторської діяльності, окремих видів професійної підготовки, народних промислів, роботи з технікою та новими технологіями; формування відповідальності перед суспільством за природну обдарованість; формування і відбір творчо обдарованих та здібних дітей; – розробка і апробація нового змісту освіти, методів [57].

Управління процесом виховання здійснюється на основі інноваційних підходів: діалогічного, особистісно-зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного. Це дало можливість використовувати різноманітні інноваційні методи управління цим процесом під час реалізації всіх функцій управління.

Дослідження було спрямоване на перевірку припущення про те, що управління виховним процесом буде результативним, якщо використання інноваційних методів розглядати як підсистему, що узгоджена з визначеною виховною проблемою школи, відбором способів впливу, взаємодії, адекватних цій проблемі, відповідає можливостям закладу. На початку навчального року було створено аналітичну групу із числа педагогів, які визначили, що важливою проблемою у вихованні ліцеїстів є здійснення цього процесу в дистанційному форматі. Учителі наголосили, що в умовах обмежень, спричинених пандемією, війною без живого спілкування, учні віддаляються один від одного, дистанціюються від виховного

середовища, створеного в ліцеї, де вони зазвичай черпають силу, відчують себе в родинному колі. Тому зусилля усіх управлінських інституцій ліцею були спрямовані на створення умов для розвитку особистості, яка б не втрачала, а навпаки – удосконалювала уміння комунікації, самореалізації, самоствердження в колі ліцеїстів та за його межами. Суб'єкти управління виховним процесом обговорили створення виховного середовища в умовах дистанційного формату, де б кожен ліцеїст перебував в атмосфері позитиву, креативу, успіху, психологічного комфорту, зацікавленості.

На основі використання методу маркетингових досліджень для створення інформаційно-аналітичної бази було використано опитування, імітування, спостереження. За допомогою цього методу ми визначали ставлення учнів до учителів, до якості надання послуг тощо. Одним із методів збору якісних даних є фокус-група. Ця технологія дає змогу встановити мотивацію споживачів, побачити варіанти сприйняття/ставлення до певної проблеми тощо. Розрізняють такі види фокус-груп: Реєр-групи (міні-групи); Номінальні групи; Конфліктні групи; Креативні групи; Брейнстормінг; Десантні групи; Delphy-групи [70].

На основі збору оригінальних ідей щодо реалізації мети виховання було укладено мережу виховних заходів, що відображала систему виховної роботи ліцею. Адміністрація ліцею чітко визначила обов'язки кожного, причому з урахуванням можливостей, уподобань педагогів в організації виховної роботи з учнями. Проведено консультації, інструктажі, майстер-класи для ефективного забезпечення процесу виховання. Організація виховної роботи ґрунтувалася на основі оригінальних думок, новизни, креативу. Прикладом може бути підготовлений онлайн-проект–презентація «Давайте познайомимося» для першокурсників ліцею. Адміністрація закладу підтримувала оригінальний незвичайний проект. Для цікавого знайомства з першокурсниками кожен учитель створював для себе аватар/персонаж, що відображав його внутрішній світ. Тут важливо було донести до учнів специфіку внутрішнього світу. Ідея презентації вчителя – через аватар/персонаж показати себе як особистість з власними уподобаннями, інтересами, захопленнями. Наприклад: «Мій аватар відображає мій внутрішній світ. Ви можете бачити поряд зі мною собачку, я ж обожнюю тварин, у мене мешкає 3 кішки. А ще я займаюсь волонтерством у притулку для тварин. Також ви можете спостерігати незвичайне вбрання, поділюсь з вами. Хобі моє – займатися танцями».

Дуже цікавим було братання першокурсників з учителями. Учні висловлювали ставлення до вчителів у вигляді смайликів, інші в

поезії, піснях, кмітливих виразах. Адміністрація ліцею спільно з органами учнівського самоврядування вручала призи в оригінальних номінаціях.

Найголовніша ціль, яку ми поставили на початковому етапі перебування учня в закладі освіти, – створити ліцейну родину, щоб учні почувалися захищеними і були в центрі уваги вчителів та однолітків. В умовах дистанційного навчання це стає майже неможливим, проте було знайдено вихід. Спілкування дітей не тільки з однокласниками, але й з усіма учнями ліцею є надзвичайно важливим в аспекті комунікації та знайомства. Ми запропонували найкомфортнішу форму для знайомства, де всі учні зможуть виявити себе, при цьому дізнатись більше про інших. Тема зустрічі «Я і ліцей». Спочатку всі учні заходять в спільний ZOOM, де вже відкрито 8 кімнат. Кожній кімнаті присвоєна тема для спілкування, наприклад: 1. Мій улюблений одяг VS шкільна форма. 2. Топ-3 речі (без яких я не я). Речі які я обов'язково візьму з собою до ліцею. 3. Їжа (харчування в ліцеї). 4. Традиції. (традиції які існують в ліцеї та в моїй сім'ї). 5. Мій досвід (розповідь про посвяту в ліцеїсти). 6. Виховний процес та різноманітні цікавинки (розповідь про ліцейне життя). 7. Мій відпочинок (як я відпочиваю). 8. Мої захоплення (гуртки які можна відвідувати в ліцеї та які у мене є хобі).

Ведучий пояснює учням, що вони можуть відвідати 5 кімнат, поспілкуватися на різноманітні теми. У кожній кімнаті знаходиться один вчитель, який відповідає за певну тему. Таким чином один учень обирає почергово 5 тем для обміну думками, на власний розсуд, дізнається більше про навчальний заклад та учнів, які у ньому навчаються. Є фіксований час перебування в кімнатах (15 хвилин), після цього учасник переходить до іншої кімнати і так 5 разів. Після проходження усіх кімнат учні повертаються до загального залу в ZOOM, ведучий підводить підсумки. Також учитель може розповісти важливі загальні факти про ліцей, або повідомити інформацію яку потрібно знати усім.

Пресконференція. Ліцей очима експертів. Проведення пресконференції для учнів 1 курсу вмотивовано тим, що адаптаційний період учнів пройшов максимально комфортно. У них з'являється унікальна нагода поставити питання, які їх турбують, – краще зрозуміти, що на них чекає, з якими труднощами вони можуть зіштовхнутись та як подолати бар'єри. У першу чергу необхідно знайти експертів, які будуть транслювати знання та досвід. Пропонуємо, щоб це були директор, вчителі, психолог, випускники, учнівське самоврядування. Їх завдання полягає у тому, щоб надавати розгорнуті відповіді на різноманітні запитання учнів. Усі учасники пресконференції підключаються в ZOOM. Ведучий розповідає, що буде

відбуватись, обов'язково підкреслює, що формат пресконференції надає унікальну можливість поставити запитання, які турбують учнів, але роблять вони це в кімнатах ZOOM в чаті з вимкненими мікрофонами, щоб не створювати безладу. Учні зможуть поспілкуватися з кожним експертом, але запитання потрібно підготувати завчасно. Із загального залу учні переходять у кімнати, 20 хвилин обговорюють питання, потім в кімнаті змінюється експерт, так відбувається стільки разів, скільки експертів змогли залучити.

Потім усі підключаються в загальний зал, ведучий підсумовує розмову, повідомляє інформацію про те, що на сайті ліцею є можливість ставити запитання або пропозиції анонімно (за потреби).

Ми запропонували створити анонімний сайт, на якому як вчителі так і учні зможуть запропонувати власні ідеї, поскаржитися, поставити запитання. Як відомо, більшість людей не може критикувати або висловлювати негативну думку відкрито, проте якщо критика конструктивна, то вона є надзвичайно важливою. Тому ми створили анонімне віконце, яке допоможе відкрито висловлювати думки та ідеї. Таким чином адміністрація зможе контролювати клімат усередині колективу, бути в центрі подій (як позитивних так і негативних), реалізовувати цікаві ідеї учнів, розв'язувати проблеми та допомагати у подоланні труднощів (<https://apps.apple.com/ru/app/f3->).

Для дистанційного формату поширеною є така форма виховної роботи як квест. Насамперед форма квесту забезпечує досягнення розважальної та інформативної мети. Якщо правильно поставити ціль, за допомогою квесту, можливо згуртувати учнів, повідомити їм нову інформацію, посилити дослідницькі інтереси тощо.

Наша головна ціль це створення єдиної команди, яка працює над реалізацією мети. Для проведення квестів в умовах дистанційного навчання ми пропонуємо декілька платформ: падлет, кахут, Surprise.me, Urban Quest Quiz Whizzer. Квест «Спаси Україну». Усі охочі заходять в ZOOM. Ведучий розповідає історію. Наприклад, зловмисники з майбутнього викрали машину часу та повернулись в минуле, щоб знищити Україну. Вам, шановні ліцеїсти, доведеться зупинити злочинців та врятувати Україну!

Історія має бути зворушливою, реальною, щоб учасники занурились у неї та були максимально мотивовані пройти до кінця. Після оголошення історії (яку супроводжує відповідна презентація) на екрані учасників з'являється QR код з посиланням на квест у падлеті. Усього 5 станцій, та 3 задачі, які потрібно вирішити на кожній станції, тільки після вирішення задач буде відкриватись наступна станція.

Завдання можуть бути найрізноманітніші: від дослідження цікавих фактів з біографії відомих людей, які вплинули на здобуття незалежності України до важливих дат в історії України. Також станції квесту можна наповнити сучасними подіями, таким чином дати змогу учням дізнатись про художників, поетів, спортсменів, політиків. Після проходження усіх станцій команди поступово повертаються до спільного залу, важливо зайняти учасників, поки всі не повернуться, тут допоможуть онлайн -ігри які ведучий демонструє в себе на екрані (наприклад, зум бінго). Після повернення усіх учасників ведучий ще раз наголошує на тому, що всі працювали заради спільної цілі – врятувати Україну, підсумовує гру.

Визначальна роль в управлінні виховним процесом школи належить інформаційно-комп'ютерному забезпеченню. Для результативної роботи в інформаційному просторі було створено реєстр інформаційних платформ, сервісів, програм, які є цікавими для організації та проведення виховної роботи.

Організація спілкування у месенджерах Viber, WhatsApp, Telegram, Slack; управління навчальною груповою роботою – Microsoft Teams, Granatum, Training Space; залучення до проведення вікторин – Kahoot!, Socrative, Plickers, Quizizz, Quizalize, Mentimeter; інструменти для візуалізації – Visme, Easel ly, Google Charts, Piktochart, Venngage, Canva; Інструменти для опитування Classtime, Mentimeter, Kahoot!, Poll Everywhere, Google Forms, EDpuzzle, ClassMaker; інструменти для створення презентацій – Prezi, Moovly, Emaze, Beautiful; віртуальні цифрові дошки – WikiWall, Tutorsbox, Glogster, Dabbleboard, Twiddla, Scribblar, Padlet, Educreations, Popplet, Realtimeboard (Miro), Twidd. Також проведено навчання з учителями щодо використання різних застосунків.

Прикладом виховного заходу проведеного в ліцеї «Вивчай і розрізняй» (організатори – члени учнівського самоврядування). Для забезпечення інтерактивного середовища використали в 3-D форматі платформу AltspaceVR – ефективну для інтерактивної взаємодії у змішаній реальності. AltspaceVR дозволяє виконавцям, творцям, торговим маркам та підприємствам легко створювати власні віртуальні події. Виразні аватари, контактна особа, просторове звучання та імерсивне віртуальне оточення дозволяють людям виглядати так, начебто вони були далеко один від одного. Для того, аби зрозуміти, як все-таки орієнтуватися в інформаційному просторі та не потрапити в інформаційну пастку, потрібно мати певний план дій, як перевірити той чи інший пост на правдивість, знайти оригінал фейкового фото тощо. Саме тому, учасники заходу отримали поради щодо критичної оцінки будь-якої інформації та методів її перевірки. Під час проведення

заходу учасники розглядали фейкові новини, фото, навчалися розпізнавати відео про синдром злого світу, аналізували ситуації

У навчальному закладі змінилися підходи до організації та проведення методичної роботи. Ще на початку року постало питання про створення творчих груп на добровільних засадах, а тому за кількістю учасників були різні. Адміністрація закладу стимулювала презентацію інноваційних ідей щодо діяльності творчої групи упродовж року. Методи стимулювання: подяка, вручення номінацій «Генератор ідей». Управлінським супроводом було партнерство, співпраця, ініціювання. Під час генерування ідей виявилось, що зміст діяльності має забезпечуватись проблемним навчанням, використанням інтерактивних ігрових технологій.

Кожній групі керівник закладу спільно із лідером групи допоміг у розробці стратегії дій. Я очолювала групу «Діяльність учителя в умовах Нової Української Школи (основної, 5-9 класи)». Ми збирали та обговорювати нестандартні ідеї щодо діяльності вчителя в умовах НУШ. Окрім того ми інформували колег про те, як можна удосконалитися з цього напрямку в умовах неформальної освіти, а саме про курси, вебінари, конференції, тренінги, практикуми. Ми також залучили колег до участі в міжнародних заходах для підвищення кваліфікації. Знахідкою творчої групи «Профілактика усіх видів булінгу та мобінгу» є організація керівництвом спільної діяльності школи, батьків та дітей. Об'єднання всіх інституцій щодо подолання цих явищ наголосило, що саме керівник ліцею ініціював партнерство та взаємодію відповідних інституцій у подоланні негативних явищ.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності використання інноваційних методів управління виховним процесом проводилася на базі Комунального закладу «Вінницький технічний ліцей». В експерименті взяли участь: 5 осіб – представники адміністрації, 40 класних керівників, 211 учнів, 207 батьків, 15 членів методичного об'єднання, 15 членів учнівського самоврядування. Учасники експерименту шляхом самооцінювання визначили міру вияву окремих показників виховної роботи і виховання до експерименту та після нього.

Результати уміщені в таблиці 1, свідчать про те, що узгодження дій різних виховних інституцій, неформальний підхід до проведення виховних заходів достовірно збільшився з показником * $p < 0,05$ (Крит – 1,86) (за коефіцієнтом Стюдента).

Таблиця 1

Зміна поглядів заступників директора... (в балах від 1 до 5)

	М	m	М	m	p
1. Узгодження дій різних виховних інституцій	3,10	0,71	4,77	0,54	1,87*
2. Створення умов для реалізації виховної мети	3,20	0,80	3,40	0,60	0,20
3. Формальний, неформальний підхід до проведення виховних заходів	2,20	0,32	3,60	0,50	2,36*
4. Інтерес батьківської громади до проблем виховання	2,00	0,50	2,30	0,60	0,38
5. Належний психологічний клімат в учнівських колективах	3,60	0,70	3,90	0,90	0,26

* $p < 0,05$ (Крит – 1,86)

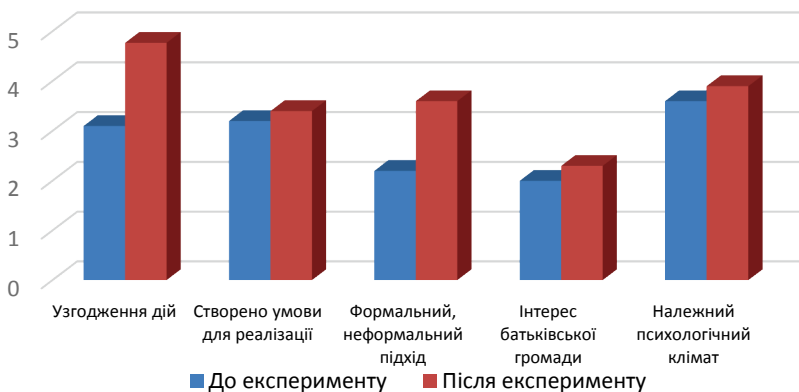


Рис 1. Зміна поглядів заступників директора... (в балах від 1 до 5)

Серед класних керівників показники (поява інтересу до оригінального, створення умов для самореалізації) вірогідно збільшилися; в учнів вірогідно збільшився показник прагнення до самовиховання. Відповідно у членів методичного об'єднання – показник оволодіти новими методами, прийомами виховання, участь у вебінарах, майстер-класах, у батьків – налагодилися взаємини з учителями, органів учнівського самоврядування – вірогідно збільшилися показники – демократичні стосунки, право на вирішення питань, надання можливостей стати лідером.

Таблиця 2

**Зміна поглядів представників адміністрації
(в балах від 1 до 5)**

	М	m	М	m	p
1. Виховна робота ґрунтується на реалізації принципів виховання	2,60	0,60	2,80	0,70	0,22
2. Поява інтересу до оригінального	2,80	0,50	4,40	0,60	2,05*
3. Створено умови для самореалізації самоствердження	2,10	0,40	3,30	0,45	1,99*
4. Риси патріотизму, громадянськості	2,90	0,58	3,10	0,60	0,24
5. Прищеплення моральних якостей	3,30	0,62	3,40	0,55	0,12

* $p < 0,05$ (Крит – 1,7)

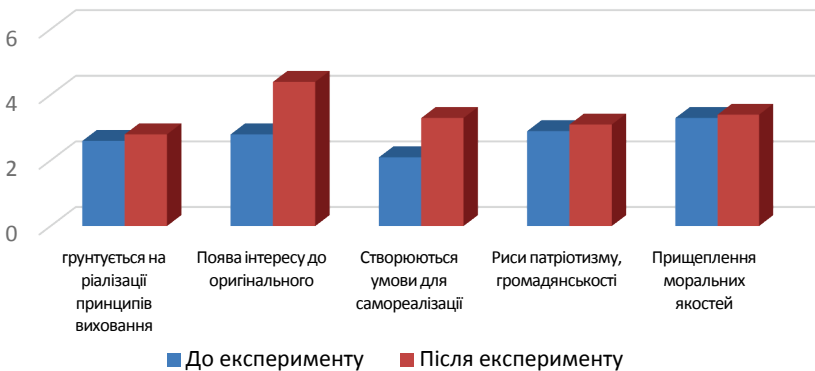


Рис 2. Зміна поглядів класних керівників... (в балах від 1 до 5)

Таблиця 3

Зміна поглядів учнів... (в балах від 1 до 5)

	М	m	М	m	p
1. Можу відстоювати свою думку, позицію	2,30	0,44	2,60	0,42	0,49
2. Ставлення до булінгу	3,20	0,52	3,40	0,62	0,25
3. Ставлення з боку вчителів	2,00	0,40	2,30	0,42	0,52
4. Прагнення до самовиховання	2,40	0,35	3,40	0,42	1,83*
5. Задумуюся над тим що краще робити іншому добро чи зло	2,10	0,32	2,20	0,50	0,17

* $p < 0,05$ (Крит – 1,62)

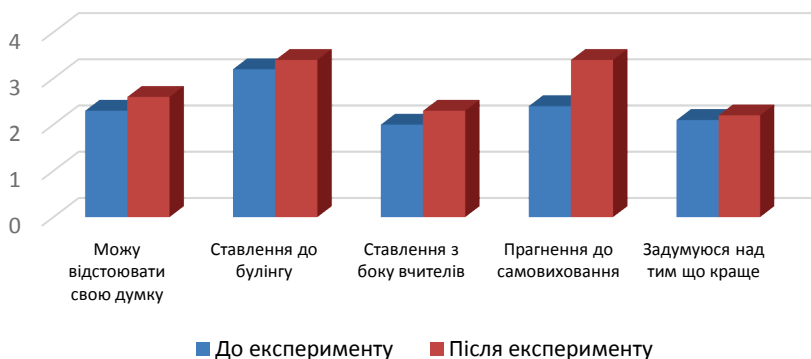


Рис 3. Зміна поглядів учнів... (в балах від 1 до 5)

Таблиця 4

Зміна поглядів методистів... (в балах від 1 до 5)

	М	m	М	m	p
1. Удосконалити майстерність, відійти від стереотипів у роботі	3,10	0,56	3,96	0,60	1,05
2. Прагнення змінити щось у вихованні	2,00	0,30	2,20	0,33	0,45
3. Оволодіти новими методами, прийомами виховання	2,40	0,45	3,45	0,44	1,67*
4. Участь у вебінарах, майстер-класах	2,50	0,38	3,60	0,48	1,80*
5. Результативність творчих груп (фокус групи)	1,90	0,32	2,20	0,35	0,63

* $p < 0,05$ (Крит – 1,66)

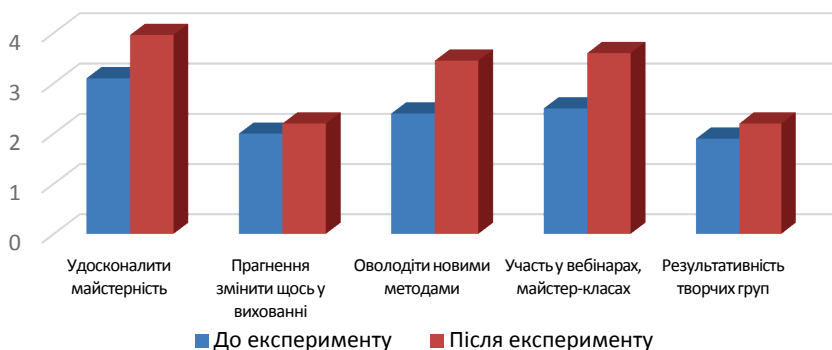
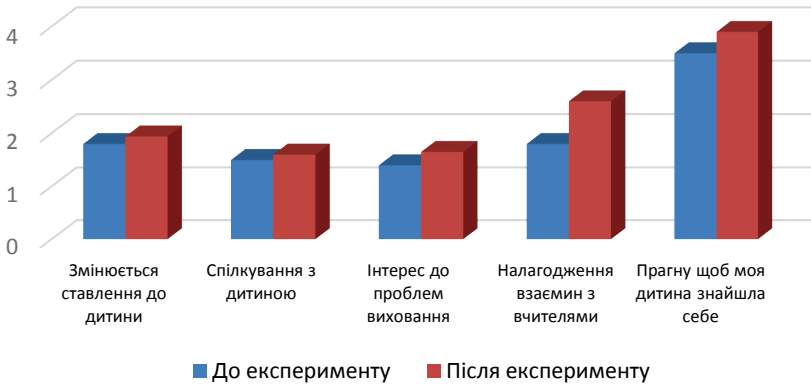


Рис 4. Зміна поглядів методистів... (в балах від 1 до 5)

Таблиця 5

Зміна поглядів батьків... (в балах від 1 до 5)

	М	m	М	m	p
1. Зміна ставлення до дитини	1,80	0,22	1,94	0,24	0,43
2. Спілкування з дитиною	1,50	0,20	1,60	0,21	0,34
3. Інтерес до проблем виховання	1,40	0,20	1,65	0,22	0,84
4. Налагодження взаємин з учителями	1,80	0,25	2,60	0,32	1,97*
5. Прагну щоб моя дитина знайшла себе в чомусь	3,50	0,52	3,90	0,55	0,53

* $p < 0,05$ (Крит – 1,62)**Рис 5. Зміна поглядів батьків... (в балах від 1 до 5)**

Таблиця 6

Зміна поглядів членів учнівського самоврядування... (в балах від 1 до 5)

	М	m	М	m	p
1. За демократичні стосунки вчителів і учнів	2,40	0,25	3,30	0,34	2,13*
2. Дайте право на вирішення питань	2,60	0,30	3,40	0,31	1,85*
3. Відчутність позитивних змін	1,80	0,20	2,20	0,25	1,25
4. Надання можливостей стати лідером	1,50	0,20	2,40	0,35	2,23*
5. Прислухайтесь до думки учнів, рахуйтеся з нею	2,50	0,32	2,90	0,35	0,84

* $p < 0,05$ (Крит – 1,66)

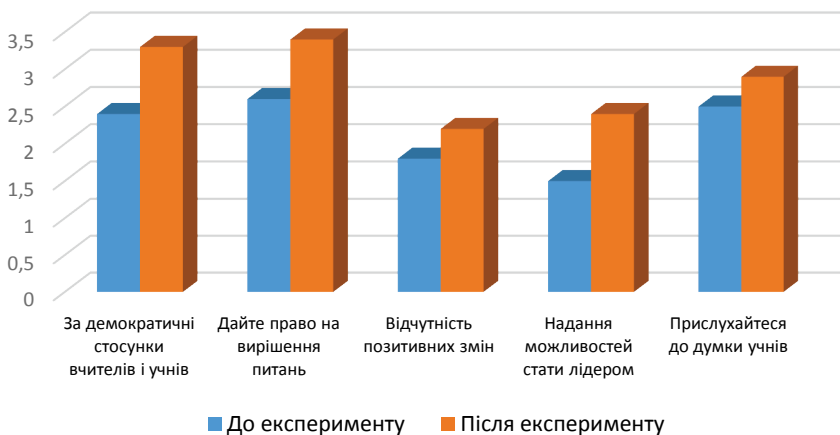


Рис 6. Зміна поглядів членів учнівського самоврядування... (в балах від 1 до 5)

Узагальнюючи результати експерименту загалом, можна констатувати про позитивну динаміку впливу використаних інноваційних методів управління виховним процесом у ліцеї.

У науковій роботі на основі аналізу теоретичних засад використання інноваційних методів управління виховним процесом у закладах середньої освіти визначено сутність поняття «інноваційні методи управління» на основі розгляду таких дефініцій, як «управління», «методи управління», «інновації». Синтезуючи їх, визначено, що інноваційні методи управління виховним процесом – це оновлені способи взаємодії, взаємовпливу учасників процесу, що ґрунтуються інноваційних підходах, принципах, цілях, змісті виховання і забезпечують оптимальні результати виховання особистості. У процесі теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми ми сформулювали узагальнення: при відборі методів управління варто враховувати специфіку процесу, на який спрямоване управління, його цілі, завдання, зміст, учасники, об'єкти, суб'єкти, умови.

Схарактеризовано особливості організації виховного процесу спочатку в період пандемії, а зараз і війни, у закладах середньої освіти; На основі аналізу праць сучасних науковців окреслено чотири рівні проблемності організації виховання: технологічний, змістовно-методичний, міжособистісний, або ціннісно-смысловий, концептуальний. На технологічному рівні – виховний процес школи має вибудовуватися в дистанційному форматі з використанням технологій

дистанційного навчання; на змістово-методичному його характеризує відсутність розробки змісту виховання із застосуванням адаптованої цифрової інфраструктури; на ціннісно-смысловому – рівні перенесення акцентів виховання зі школи в сім'ю, яка не завжди є підготовленою до виконання виховних функцій; на концептуальному рівні – переведення процесу виховання у цифрову площину призводить до відсутності живого спілкування, взаємодії суб'єктів і негативно впливає на процес виховання.

Здійснено моделювання інноваційних методів управління виховним процесом закладу середньої освіти на основі функціонального підходу. Виділено комплекс інноваційних методів управління, що забезпечують реалізацію функцій: діагностичної, прогностичної, планування, організаційної, контрольної, педагогічного аналізу, координації і регулювання. Для реалізації функцій управління виховного процесу окреслено групу сучасних методів, визначених відповідно до змісту функцій: аналітичний метод (системний аналіз, економічний аналіз, SWOT-аналіз); метод оцінки (ризик, шанс ефективності, інновації); методи прогнозування (експертні, аналогії, порівняння альтернатив, метод Дельфі, імітаційні моделі), методи аргументації (презентації, діалог, переговори); метод створення дослідницьких творчих груп; методи створення умов для професійного зростання педагогів; методи регуляції соціально-психологічного клімату в колективі, внутрішню шкільну культури), тайм-менеджмент – методи, спрямовані на підвищення ефективності використання часу, й власних можливостей особистості.

Визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено умови, за яких оновлення управління виховним процесом вплине на результати виховання. Для перевірки ефективності умов розроблено методику оновлення управління процесом виховання яка є сукупність взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, змісту, форм і методів. Методика реалізовувалась відповідно до принципів діалогічності, демократичності, відкритості, творчості.

Експериментальна перевірка умов що забезпечили ефективність використання інноваційних методів управління у виховному процесі закладів освіти довели їх ефективність та дієвість. У той же час виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Подальшого розгляду потребує проблема цієї організації в позанавчальній діяльності.

Література

1. Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О. Ліннік О. О. 2-ге видання. Київ: Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
2. Байдич В., Осатюк Н., Томчишина Т. Модель школи інформаційного простору. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2017. №3. С. 125- 139.
3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. К. Чернівці: «Букрек», 2018. 296 с.
4. Бондаренко Т. Є. Формування національної самосвідомості старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі краєзнавчої роботи дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 268 с.
5. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загально-освітній середній освіті регіону : [монографія]. Київ : Тираж, 2005. 380 с.
6. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: кол. монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ : Інтерсервіс, 2018. 440 с.
7. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції* : монографія / Акімова О.В., Фрицок В.А., Троян Г.В. [та ін.]. Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
8. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник / О. М. Онаць, Н. М. Островецька, Л. М. Попович, М. Г. Шевцов. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с.
9. Гуманне та відповідальне ставлення до тварин: методичний посібник / О. М. Спектор, Л. М. Єнжеєвська, Е. А. Москалик, А. О. Хайленко. К. : ТОВ «ЦП «Компринт», 2018. 88 с.
10. Гуревич Р.С, Пархоменко В.А., Кадемія М.Ю., Опушко Н.Р. Цифровізація вищої освіти в умовах пандемії: проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 64. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2020. С. 9 – 14.
11. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. посібник. Київ: Главник, 2006. 144 с.
12. Державний стандарт базової середньої освіти. *Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року*. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
13. Державні стандарти загальної середньої освіти МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення 02.02. 2022)
14. Деякі питання організації виховного процесу у 2021/2022 н. р. щодо формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок. *Лист МОН № 1/9-362 від 16.07.21 року*

15. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. [Упоряд.: Воротникова І.П., Чайковська Н.В.] К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
16. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упряд. Воротникова І.П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 48 с.
17. Доповідь : Інноваційна діяльність керівника як важлива складова оновлення освіти в управлінні навчальним закладом. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-innovaciyna-diyalnist-kerivnika-yak-vazhлива-skladova-onovlennya-osviti-v-upravlinni-navchalnim-zakladom-80799.html> (дата звернення 03.02. 2022 р.)
18. Драгунова В.Р. Педагогічні умови впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 268 с.
19. Духовно-моральне виховання особистості : теорія та практика : науково-методичний посібник / за заг. ред. канд. пед. наук, доцента Л. М. Михайлової. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 250 с.
20. Єльнікова Г.В. Сучасні проблеми взаємоадаптації суб'єктів управління освітніми системами. *Адаптивне управління: теорія і практика, серія «Педагогіка»*. 2018. № 5(9). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/106/73>
21. Закон України про повну загальну середню освіту нормативно – правове забезпечення: текст. 16.01.2020. URL: <https://osv-osvita.gov.ua/zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-10-14-11-16-04-2020/>
22. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти. Навчально-методичний посібник/ Андрєєнкова В.Л., Байдик В.В., Войцях Т.В., Калашник О.А. та ін. Київ: ФОП Нічога С.О., 2020. 196с.
23. Зaproвадження елементів STEAM-технологій в освітній простір гімназії: [методичний посібник] / укл. Ж. В. Федірко, Н. В. Дуняшенко. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2020. 80 с.
24. Захарчук Т. В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. URL: http://www.socialscience.com.ua/jornal_content/263
25. Інструмент демократичного розвитку школи: практ. посіб. / Мажена Рафальська та ін. Європейський центр імені Вергеланда, 2019. 36 с.
26. Інтернет-сервіси в освітньому просторі. Випуск 2 : методичний посібник / І.С. Аман, О.В. Литвиненко. Кропивницький: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2017. 60 с.
27. Інформаційно-комунікативні технології для якісної сучасної освіти. Методичний посібник : Українсько-польський досвід у програмі «Класна школа» / Ред. Вербицька П., Лучинська А., Магерський І. Педан-Слепухіна О. Львів, 2016. 178 с.
28. Конаржевський Ю.А. Внутрішньошкільний менеджмент: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2013. 236 с.

29. Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання : методичний посібник / Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Засєкіна Т. М., Ільченко О. Г., Гринюк О. С., Антонюк М. А., Олійник І. М., Білик Н. І., Ляшенко А. Х., Педенко В. П. [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 150 с.
30. Концепція Нової Української школи документ ухвалений рішенням Колегії МОН 27/10/2016 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
31. Ластовенко В.С. Керівництво педагогічним колективом: моделі і методи. Житомир, 2015. 164 с.
32. Марковська М. Як організувати освітній процес у 2021/2022 навчальному році? Нова Українська школа. URL: <http://barna-consult.com/yak-organizuvaty-osvitnij-protses-u-2021-2022-navchalnomu-rotsi/>
33. Марковська М., Титиш Г. Взаємодія в школі: 6 прикладів змін через партнерство: посібник. 2020. 85 с.
34. Мармаза О. І. Інновації в менеджменті освіти : монографія. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 128 с.
35. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: [навч. посібн.]. Вінниця, 2018. 196 с.
36. Методика дистанційного навчання: збірник статей /За редакцією В. А. Ребрини. Хмельницький: ХОІППО. 2020. 81 с.
37. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання / авторський колектив; за ред. Є. М. Бачинської, О. В. Матушевської. Біла Церква : КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», 2020. 109 с.
38. Методичні рекомендації щодо організації роботи сайту закладу освіти (із фокусом на повагу прав людини в онлайновому просторі) / Громко Г., Мельник О., Сокол І., Черних О. Київ: ВАІТЕ, 2020. 20 с.
39. Нові підходи до управління освітнім закладом в умовах реформування освіти : методичний посібник для керівників закладів загальної середньої освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, Л. М. Савенко, В. С. Стасюк. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 98 с.
40. Організація й управління навчально-виховним процесом у початковій школі: навчальний посібник, Ч.1 / уклад. В.І.Кобаль. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. 140 с.
41. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка [Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій]. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с.
42. Осадчий І. Г. Педагогіка якості освіти: планування роботи закладу загальної середньої освіти: науково-практичний коментар у запитаннях та відповідях. Київ: ДОУ «Навчально-методичний центр з питань якості освіти», 2020. 65 с.

43. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. 228 с.
44. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
45. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
46. Педагогіка якості освіти: планування роботи закладу загальної середньої освіти: науково-практичний коментар у запитаннях та відповідях / І. Г. Осадчий. Київ: ДООУ «Навчально-методичний центр з питань якості освіти». 65 с.
47. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
48. Пікельна В.С. Управління школою. Харків: Основа. 2004. 128 с.
49. Практичний посібник «Демократична школа» / Європейський центр імені Вергеланда, 2017. 34 с.
50. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
51. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
52. Рабченко Т. Особливості управління виховною роботою в школі. *Директор школи*. 2010. № 43. С. 3–9.
53. Рекомендації МОН України про деякі питання організації виховання учнів у 2021-2022 навч. році. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/83135/ (дата звернення 03.02.2022)
54. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
55. Розроблення та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти. Методичні рекомендації / Осадчий І.Г. Дніпро: Середняк Т. Київ, 2019. 73 с.
56. Романчук А.І. Сучасні інноваційні технології управління навчально-виховним процесом у початковій школі. *Теорія і методика управління освітою*. Вип. 10. Т.2. 2019. С 177- 180.
57. Сайт Комунальний заклад «Вінницький технічний ліцей: URL: <https://vtl.in.ua/vtl-zaklad-novogo-tipu/> (дата звернення 10.02.2022).
58. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М. І., Шахов В. І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.
59. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

60. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія /Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М. Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. Київ: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
61. Управління закладами освіти: теорія, історія, практика : колективна монографія [Безлюдна Н. В., Бойченко В. В., Бялик О. В., Гагарін М. І. та ін.] / за заг. ред. О. Л. Кірдан. Умань : Візаві, 2020. 290 с.
62. Управління закладом освіти в умовах карантину : збірник методичних рекомендацій / В. В. Стойкова, Т. В. Деміракі, Т. Ю. Бурлака, Т. О. Сливінська; Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018. 78 с.
63. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г. Немченко, В.В. Крижко, І.Ф. Шумілова, О.М. Старокожко, О.Б. Голік. 2-е вид.перероб.і допов. Бердянськ: БДПУ, 2020. 603 с.
64. Управління школою. Харків: Основа, 2004. 120 с.
65. Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник / Лукіна Т.О. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с.
66. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / за заг. редакцією Л.Л. Сушенцевої, Л. М. Петренко, Н.В. Житник. Павлоград: ІМА-прес, 2018. 275 с.
67. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.
68. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Вид. 2-ге доп. та доопрац. Харків, 2016. 359 с.
69. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи:2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19) : зб.матеріалів всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 2 березня 2021 р.) / за заг.ред. О.В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. 116 с.
70. Шелуденко Р.М., Марон О.Є. Педагогічний аналіз та експертиза інноваційної діяльності вчителя: методичні рекомендації для керівників міських і сільських освітніх установ. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. 58 с.
71. Google Sites (Сайти) як засіб узагальнення професійного досвіду педагогічного працівника : практичний посібник / К. Р. Колос. Житомир : Видавництво «О. О. Євенок», 2016. 99 с.
72. Johnson, D., 2007. Preventing bullying: developing and maintaining positive relationship among schoolmates. In: National coalition against bullying conference. Melbourne: Melbourne University, p. 3-59. URL: <http://www.ncab.org.au/pdfs/NCAB%20papers/KeynotePresentations/Keynote%.pdf> (дата звернення 12.02. 2022 р.).

ЗМІСТ

Лук'янова Л. Б. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ, МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ.....	3
Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Опушко Н. Р., Драчук М. І. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ОРГАНІЗАЦІЯ, СПЕЦИФІКА, СУБ'ЄКТИ, ФУНКЦІЇ	22
Akimova O. V., Nahorniak S. V. FORMATION OF A LEGAL CONSCIOUSNESS WITHIN THE REALM OF HIGHER EDUCATION, SPECIFIC TO PEDAGOGICAL DISCIPLINES	53
Аніщенко О. В. АНДРАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ...	71
Бельдій А. О., Волошина О. В. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	86
Галузяк В. М., Бойко В. В. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГА	103
Давидюк М. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА» В УМОВАХ ЗМІШАНОГО, ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ.....	149
Науменко Н. О. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	170
Паранюк А.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	193
Столяренко О. В., Столяренко О. В., Слободянюк А. А. ЦІННІСНА ПЕДАГОГІКА У ЗАГАЛЬНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	225
Фрицюк В. А., Марцева Л. А., Фрицюк А. В. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ.....	278
Хамська Н. Б., Киналь А. Ю., Гуральник Т. Р. ОНОВЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	298

Наукове видання

*Лук'янова Лариса Борисівна
Гуревич Роман Семенович
Акімова Ольга Вікторівна
Аніщенко Олена Валеріївна
Бельдій Алла Олександрівна
Бойко Вероніка Вікторівна
Волошина Оксана Василівна
Галуз'як Василь Михайлович
Гуральник Тетяна Русланівна
Давидюк Марина Олександрівна
Драчук Мар'яна Іванівна
Киналь Анна Юріївна
Коношевський Леонід Леонідович
Коношевський Олег Леонідович
Марцева Людмила Андріївна
Нагорняк Світлана Василівна
Науменко Назар Олегович
Опушко Надія Романівна
Паранюк Анна Олексіївна
Слободянюк Алла Анатоліївна
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрищук Андрій Васильович
Фрищук Валентина Анатоліївна
Хамська Неліна Болеславівна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: АНДРАГОГІЧНИЙ ВИМІР

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 15.11.23.

Формат 64х90/16.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Georgia. Умов. друк. арк. 24,4.

Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.