

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

О. В. ВОЛОШИНА

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ
ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Монографія

Вінниця – 2024

ТОВ «ТВОРИ»

УДК 378.016:373.5.015.31

DOI: <https://doi.org/10.31652/978-617-558-067-7-1-389>

В 68

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №12 від 17 квітня 2024 р.).

Рецензенти:

Коломієць А.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; **Романюк С.З.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Волошина О. В.

В 68 Система підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2024. 389 с.
ISBN 978-617-558-067-7

У монографії розглянуто теоретичні засади організації виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти; подано результати аналітичного огляду підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Окреслені концептуальні засади науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів; теоретично обґрунтовано та представлено верифікацію педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти,

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

УДК 378.016:373.5.015.31

ISBN 978-617-558-067-7

© Волошина О.В., 2024

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Концепт «виховання» як педагогічний феномен.....	10
1.2. Парадигмальний дискурс систем виховання.....	27
1.3. Сучасні тенденції виховання здобувачів базової середньої освіти	43
РОЗДІЛ 2. АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	59
2.1. Вимоги до сучасного вчителя: компаративний аналіз професійних стандартів	59
2.2. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в педагогічних ЗВО України	73
1.3. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів до виховання школярів	90
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУВАВЛЬНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	108
3.1. Сутнісні характеристики і структура готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти	108
3.2. Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти	133
3.3. Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти	163
РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ВЕРИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
4.1.Формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей	181
4.2.Збагачення змісту професійної підготовки контентом, що відображає холістичний погляд на освітню діяльність як єдність навчання і виховання особистості	203
4.3. Використання знаково-контекстного навчання для розвитку професійно-педагогічного мислення студентів	225
4.4. Організація методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі..	
4.5. Інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процес формування soft-skills, необхідних для виховної діяльності.....	288
ПІСЛЯМОВА.....	310
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	318

ПЕРЕДМОВА

Актуальність проблеми дослідження *на соціально-педагогічному рівні* зумовлена викликами сучасного суспільства, війною в Україні, новими стратегічними орієнтирами розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери, цифровізацією й демографічними змінами, які визначають зміну парадигми освіти. В основних документах про освіту (Педагогічній Конституції Європи (2013), Законі України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах (2017), Глобальній програмі дій з освіти в інтересах сталого розвитку (ЮНЕСКО, 2014)) окреслено пріоритетні напрями реформування освіти, основні шляхи її модернізації з метою підвищення якості.

У Концепції Нової української школи (2016) основною метою освітньої діяльності визначено формування здобувача базової середньої освіти як особистості, інноватора й патріота. Особливу роль у реалізації цієї мети відіграє саме виховання. Важливим фактором, який підкреслює важливість і обов'язковість процесу виховання, також є те, що в законах про освіту основний термін «навчально-виховний процес» замінено поняттям «освітній процес».

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено: «Виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу у закладах освіти і має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях українського народу, цінностях громадянського суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина». Концепція Нової української школи (2016) передбачає, що «...виховання не буде винесено в окремі «заняття з моралі». Формування характеру можливе лише через наскрізний досвід».

Одними з ключових постатей у сучасному суспільстві є педагоги, які забезпечують організацію освітнього процесу в

зкладах загальної середньої освіти, про що зазначено в Концепції розвитку педагогічної освіти України (2018), Професійному стандарті педагога за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Сьогодні «...варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (Концепція Нової української школи, 2016).

Посилюється роль педагога у вихованні підростаючого покоління. Його діяльність спрямована тепер не тільки на формування у здобувачів освіти ключових, а й особистісних, метапредметних компетентностей, які забезпечують гнучкість і адаптивність до умов сучасного життя, зокрема це соціальні і громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність, уміння навчатися впродовж життя.

Зважаючи на це, можна відзначити, що на перший план виходить готовність майбутнього педагога до виховної роботи з урахуванням глобальних викликів сьогодення та освітніх тенденцій. Тому наразі досить гостро стоїть проблема підготовки не просто вчителя-предметника, діяльність якого спрямована на формування знань, умінь і навичок, а педагога-вихователя, здатного організувати цілеспрямоване управління освітнім процесом та розвитком особистості дитини на основі гуманістичних цінностей.

Актуальність проблеми дослідження на науково-теоретичному рівні. Компаративний аналіз педагогічних досліджень свідчить, що проблема підготовки вчителя до виховної діяльності перебувала в колі активних наукових пошуків наприкінці ХХ ст. Було захищено такі докторські дисертації: О. Дубасенюк «Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога» (1996), Г. Троцько «Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах» (1997). Предметом

дослідження в докторській праці М. Пантюка була підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття (2011).

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. було захищено кандидатські дисертації, присвячені підготовці майбутніх учителів певного фаху до виховної роботи в школі окремими засобами, зокрема такі: О. Отич «Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору)» (1997), Н. Савчак «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів» (2000), Г. Шах «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства» (2000), Л. Бродська «Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі» (2006), Н. Яремчук «Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі» (2007), Н. Пусепліна «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах засобами музейно-педагогічної діяльності» (2009), О. Флегонтова «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів» (2010), З. Удич «Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників» (2011), Н. Ткаченко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності» (2011), І. Чорней «Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики» (2012).

В останні роки з'явилися ґрунтовні докторські дослідження, присвячені системі підготовки майбутніх учителів певного фаху. Серед них визначимо праці, присвячені підготовці педагогів професійного навчання (Васильєв, 2016), технології (Кільдеров, 2018), майбутніх учителів початкової школи (Бекірова, 2021; Будник, 2015; Вікторенко, 2021; Гречаник, 2021; Довга, 2021), учителів-філологів (Бескорса, 2021; Григоренко, 2021; Папушина, 2021; Щерба, 2021), математики (Годованюк, 2021), історії (Гриценко, 2021), природничих дисциплін

(Молчанюк, 2020; Сяська, 2021), музичного мистецтва (Ракітянська, 2021), майбутніх учителів фізичного виховання (Степанченко, 2017).

У контексті реформування освіти України і впровадження концепції Нової української школи написано кандидатські дисертації, у яких розкрито окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до виховної роботи, зокрема такі: В. Бондар «Підготовка майбутніх учителів до позакласної роботи в початковій школі» (2020), М. Матвієнко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища» (2017), О. Надтока «Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах» (2018), І. Романюк «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи» (2021), Ю. Саєнко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін» (2021).

Провідні науковці України в галузі педагогіки (О. Акімова, В. Андрущенко, М. Вовк, В. Галузяк, Р. Гуревич, В. Каплінський, А. Коломієць, В. Кремень, Н. Лазаренко, Ю. Лянной, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Семенов, Л. Хомич) досліджують проблематику диверсифікації професійних функцій, ролей та позицій педагога ХХІ століття, особливості професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах постіндустріального суспільства.

Водночас зауважимо, що система підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в закладі загальної середньої освіти в умовах реформування недостатньо досліджена в теоретико-методологічному та практичному аспектах.

На науково-методичному рівні актуальність наукової праці визначено переосмисленням змістово-цільових орієнтирів виховання підростаючого покоління й підготовки освітян до професійної діяльності з урахуванням сучасних соціокультурних реалій. Незважаючи на існуючий потенціал та активізацію окремих сегментів виховання, необхідно ретельно

корегувати методи та технології цього процесу. Така вимога є актуальною для всіх напрямів виховання, при цьому важливим є всебічний взаємозв'язок і взаємозалежність між ними (патріотичним, громадянським, правовим, моральним, трудовим, екологічним, естетичним, фізичним тощо). Викликом сьогодення є організація освітнього процесу в дистанційному форматі, тому необхідно впроваджувати нові методи роботи в умовах онлайн-навчання.

Пропонована монографія присвячена теоретичному обґрунтуванню педагогічних умов, характеристиці моделі підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти та методичному аспекту їх впровадження у практику підготовки майбутніх учителів. У роботі використано власний педагогічний досвід викладацької роботи в закладі загальної середньої освіти, у педагогічному університеті.

Зміст роботи викладено в чотирьох розділах, які відображають послідовні кроки в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Автор не претендує на вичерпне висвітлення досліджуваної проблеми, оскільки розуміє її складність і неоднозначність.

Автор висловлює сердечну вдячність ректору Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, докторові педагогічних наук, професорові, заслуженому працівнику освіти України *Н. І. Лазаренко* за вагомі поради, розуміння й підтримку. Щиро дякую директору Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену (академіку) НАПН України, академіку АНВО України, заслуженому працівнику освіти України *Р.С. Гуревичу* за сприяння моєму науковому пошуку та розвитку.

Особлива подяка рецензентам – *А.М. Коломісць*, доктору педагогічних наук, професору, проректору з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; *С.З. Романюк*, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри педагогіки та методики

початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича за уважне й вимогливе ставлення до цієї праці та слушні зауваження, які сприяли її вдосконаленню, а також завідувачу кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського доктору педагогічних наук, професору *О.В. Акімовій* та колективу кафедри за професійну підтримку та допомогу в апробації наших ідей і рекомендацій.

Монографія може бути корисною науковим працівникам, викладачам педагогічних закладів вищої освіти, докторантам, аспірантам, здобувачам вищої освіти.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Концепт «виховання» як педагогічний феномен

Виховання – одна з основних категорій педагогіки, з якою пов’язані науки, що вивчають людину.

Аналіз історії розвитку педагогічних ідей свідчить, що від епохи античності до сучасності універсалія «виховання» продовжує перебувати в зоні наукової рефлексії. Протягом більш ніж двадцяти століть її описують, визначають структуру та зміст, намагаються розкрити аксіологічну сутність.

Дефініцію «виховання» зустрічаємо у працях філософів Стародавньої Греції. «Найважливішим у навчанні ми визнаємо виховання», – стверджував Платон (Платон, 2006). Арістотель сприймав виховання як мистецтво, «... яке має на меті заповнити те, чого не дісталось від природи» (Арістотель, 2006). Теоретик педагогічної науки Я. А. Коменський вважав, що необхідно слідкувати, щоб академії виховували тільки працьовитих, чесних і здібних людей (Коменський, 2006).

Одним із перших, хто теоретично обґрунтував і ввів у педагогіку принцип «навчання, що виховує» і поставив його поруч з іншими найважливішими педагогічними поняттями, був німецький вчений Й. Герберт. Основою його вчення було положення про «сприйнятливість до виховання, яке властиве дитині» (Й. Герберт, 2006). Й. Герберт вважав, що людина не визначена природою цілком, вона є відкритою до впливу зовнішнього світу й духовно самостійною, тобто їй властива «сприйнятливість до виховання волі з моральною метою». Через поняття сприйнятливості він підкреслював, по-перше, можливості виховання у процесі переходу до етапу дорослішання, коли людина стає свідомою, коли в неї формуються стійкі моральні принципи та переконання; по-друге, необхідність виховання як одного із засобів організації зовнішніх формувальних сил у напрямі досягнення єдиної мети

– освіти людини, у якій «вбачаємо чисте й неспотворене відображення особистості, сім'ї, походження та народності».

А. Макаренко обґрунтував виховання як окрему галузь педагогічної діяльності, довівши, що методика виховної роботи відрізняється від методики викладання. Дослідник класифікував їх як «...два розділи педагогічної науки» (Макаренко, 1953, с. 113).

Е. Durkheim запропонував визначення, яке поділяла більшість європейських та американських педагогів до середини ХХ століття: «Виховання – це дія, яку виконує доросле покоління з поколінням, яке не дозріло для соціального життя. Метою виховання є розвиток у дитини певної кількості фізичних, інтелектуальних та моральних станів, які вимагає від неї і політичне суспільство в цілому, і соціальне середовище, до якого вона зокрема належить».

Наразі категорії «виховання» відводять одне з найважливіших місць у системі педагогічних понять. Багатовимірність соціальної та педагогічної реальності сьогодення позначається на процесах визначення виховання серед інших явищ, пов'язаних із розвитком і формуванням особистості. У вітчизняній науці розроблено чимало теоретичних концепцій сучасного виховання. Водночас, враховуючи глобалізацію соціальних та освітніх процесів, не можна не зважати на тенденції, що з'являються у зарубіжному виховному просторі.

Для нашого дослідження вважаємо доцільним здійснити понятійно-термінологічний аналіз феномена «виховання» у зарубіжній та вітчизняній науці.

Для пояснення суті «виховання» в англійській мові послуговуються різними термінами, кожен із яких відображає різні аспекти цього феномена, зокрема такими: «upbringing» – використовують здебільшого для позначення сімейного виховання; «training» – інструктування, консультація, підготовка до певної діяльності; «breeding» – формування хороших манер; «raising» – термін на позначення турботи про дітей у цілому. Термін «education» використовують для опису «процесу,

результатом якого є розвиток інтелекту й характеру людини під час навчання, інструктажу в школі». Своєрідність цього терміна пояснюється тим, що саме рівень освіти визначає ступінь вихованості людини.

Найчастіше в англomовній педагогіці використовують термін «education», виховне значення якого розкривають формулюваннями «moraleducation» (моральне виховання), «socialeducation» (соціальне виховання), «family education» (сімейне виховання), «religious education» (релігійне виховання), «aestheticaleducation» (естетичне виховання), «charaktereducation» тощо. Наприклад, у США саме словосполучення «charaktereducation» найчастіше використовують для позначення того, що ми визначаємо як виховання.

До найвідоміших визначень поняття «виховання характеру» у США належать потрактування Е. Wynne, Н. Walberg, І. Pritchard, Т. Lickona. Зокрема Е. Wynne та Н. Walberg (1984) вважають, що виховання характеру – це наслідування моральних норм поведінки та утримання від неприйнятних у суспільстві поведінки та слів (с. 45). І. Pritchard (1988) розглядає виховання характеру як виховання комплексу сталих якостей особистості, що відповідають прийнятим у суспільстві моральним нормам. На думку Т. Lickona (2004), виховання характеру є процесом, спрямованим на формування таких чеснот, як чесність, справедливість, мужність, співчуття.

Варто зазначити, що американські вчені по-різному характеризують процес виховання в освітніх закладах і в соціумі. Дослідження О. Плахотнюк (2011) дають змогу стверджувати, що деякі науковці (М. Бренсон, Р. Бутс, Р. Енніс, Б. Грін) переконані в тому, що складовою виховання є навчання, тобто єдиний навчально-виховний процес в освітніх закладах, а соціалізація – це процес виховання в широкому соціальному значенні. Тому в одних теоріях акцентують увагу на соціалізації, а в інших – на навчанні й вихованні (с. 195).

Зауважимо, що розуміння поняття «виховання» змінювалося з часом. Як стверджує М. Smith (2006), «на відміну

від програм виховання традиційного характеру, які базувалися на протестантській етиці, сучасні програми зосереджені на формуванні конкретних універсальних цінностей, таких як турбота, рівність, свобода, благородство, працьовитість, чесність, доброта й повага» (с. 17).

Зміни в розумінні виховання американськими педагогами значною мірою спричинені впливом робіт J. Rawls. На думку науковців (В. Галузьяк, Л. Довгань, 2009), дослідження J. Rawls, як і праці L. Kohlberg, M. Rokeach, A. Вілдавські, посприяли тому, що розуміння виховання в англomовних країнах зазнало суттєвих змін. Зокрема J. Rawls обґрунтував виховання як процес, в основу якого не має бути покладено нав'язування певного способу життя. Суспільство повинне виховувати насамперед почуття справедливості – повагу до свободи громадян, турботу про людей, толерантність, що проявляється навіть у ставленні до нетолерантних громадян.

Співзвучні ідеї прослідковуються і в сучасній європейській педагогіці. Німецький дослідник F. Weinert (1999) у своїх наукових працях доводить, що важливим є не тільки розвиток у школярів когнітивних здібностей, а і їх відповідальне застосування. Науковець вважає доцільним поєднувати процес формування когнітивних здібностей із процесом формування ціннісних орієнтацій, щоб «...когнітивні здібності стали соціально цінними й індивідуально-рефлексивними поведінковими вміннями». Саме ж виховання F. Weinert пропонує розглядати не як «повчання», а як «переконання на основі власного досвіду про цінності, поведінку партнерів, наприклад, в межах етосу, школи або класу» (с. 20).

Німецький педагог О. Рюле зазначив, що розвиток і формування особистості є єдиним соціально спрямованим процесом. Із певним часом усі духовні процеси працюватимуть у зворотному напрямі. Саме через це створюються тактичні прийоми, прагнення та здібності, що визначають відповідний план життя. О. Рюле зауважував, що це й називається характером [3, с. 7]. Як показують дослідження О. Сороки (2020), розвиток і формування особистості, на думку О. Рюле, є

«єдиним соціально спрямованим процесом» (с. 191). Він трактує виховання як «поєднання різновекторних впливів середовища, що оточує дітей: неусвідомлених і свідомих, запланованих і випадкових». У цьому визначенні, на нашу думку, відображено процеси як стихійної соціалізації, так і цілеспрямованого впливу суспільства на соціальний розвиток дитини.

Г. Палиця (2017), досліджуючи проблему вербалізації концепту виховання в україномовних і німецькомовних текстах, доводить, що «...концепт виховання експлікується в україно- та німецькомовних цитатах як структурована ментальна одиниця, що має низку спільних рис, а також позначена певними відмінностями, спричиненими ментальними особливостями германців і слов'ян. Найбільш істотними ознаками досліджуваних одиниць є аксіологічність і образність. Цитати позначені, як правило, позитивною аксіологічністю, негативне оцінне значення характерне в основному для німецькомовних цитат, авторами яких є германці» (с. 189).

Проаналізуємо концепт «виховання» у вітчизняній науковій літературі.

В. Скуратівський (1988), вивчаючи етимологію зазначеної дефініції, з'ясував, що сутність «виховання» в українській народній педагогіці полягає в тому, що наші пращури «ховали», не показували чужим людям маленьку дитину до того, поки не охрестять її. О. Вишневський (1996), досліджуючи традиції українського виховання, відмічає що вихованням позначався «...процес вирощування дітей, навчання правилам доброї поведінки» (с. 23).

В останні десятиліття ведуться дискусії щодо сутності й ролі виховання, які уможливили появу численних його концепцій та трактувань. Багатозначність і багатовимірність сучасних соціальних і педагогічних реалій позначилися на виокремленні цього поняття серед інших явищ, пов'язаних із розвитком та формуванням особистості. Як слушно зауважує В. Луговий (2007), «дослідники педагогіки ніби змагаються в авторських визначеннях основоположних педагогічних понять... до цього часу немає згоди... щодо того, що є «освіта»,

«навчання», «виховання». У результаті кожне з цих понять має множину інтерпретацій (нерідко протилежних: наприклад, від охоплення освіти вихованням до, навпаки, включення виховання в освіту» (с. 28).

В. Шахов (2008) продовжує цю думку: «понятійна неясність... веде до нечіткості наукових положень, некоректності постановки дослідницьких проблем. Нечіткий розгляд поняття виховання відштовхує проблеми виховання на периферію наукових пошуків» (с. 118). «Навчання і виховання хоча й взаємопов'язані, але відносно самостійні процеси, – зауважує П. Саух (2019).– У зв'язку з цим, недостатньо чітка диференціація цих понять веде не лише до малопродуктивних дискусій, утопічних проектів виховної роботи, а й обумовлює зашореність педагогічної діяльності, знижує її ефективність» (с. 24).

Проте для нашої наукової праці важливим є постулат С. Гончаренка (1997) «про важливість правильної термінології в будь-якій науці» (с. 21). Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що й сьогодні загального визначення поняття виховання немає. Одне з пояснень полягає у його багатозначності.

Як стверджують О. Коберник, Г. Коберник, І. Білецька в дослідженні «Категорія «виховання» в педагогічному дискурсі вчених» (2021), «...узагальнення наукових джерел свідчить про те, що різноаспектність тлумачень феномену «виховання» зумовлюється наявністю різних методологічних підходів, концепцій виховання, уявлень учених і дослідників про формування особистості, про роль і місце педагога та вихованця у вихованні. Тому це поняття тлумачиться ними як суспільне явище, діяльність, система, дія, цінність, процес, взаємодія» (с. 74).

«Виховання – складна, нелінійна й багато в чому не визначена імовірнісна система, що відповідно вимагає багатоаспектного й багатовимірного підходу до її аналізу і проектування», – наголошує О. Сухомлинська (2011, с. 91). Здійснюючи педагогічний аналіз змісту поняття «виховання»,

О. Будник (2014) встановила, що вчені «...характеризують виховання за 14-ма принциповими позиціями (як соціальний процес, вид свідомої і цілеспрямованої діяльності, результат розвитку тощо)» (с. 72).

Зазначені погляди актуалізують необхідність пошуку підходів у класифікації тлумачень поняття «виховання». Отже, пропонуємо виокремлювати такі підходи у його визначенні:

а) виховання як соціалізація. С. Максимюк (2005) стверджує, що «виховання полягає в підготовці молодих поколінь до життя в суспільстві» (с. 44). Проблемі соціалізації особистості присвячено наукові праці І. Бега, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, П. Сауха, Г. Філіпчука та інших учених.

Здійснюючи дефінітивний аналіз понять «виховання» і «соціалізація», О. Будник(2014) встановила, що існують різні думки на співвідношення цих категорій. Наприклад, Т. Алексеєнко (2007) є прихильницею наукової думки, що соціалізація є ширшим поняттям, ніж виховання. На її думку, «виховання як складова частина соціалізації завдяки системі своїх методів забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації особистості, посилює особистісні фактори становлення її соціального досвіду і саморегуляції поведінки» (с. 56).

Інших поглядів дотримується А. Бойко (2007). Дослідниця вважає, що виховання – це «особистісно-соціальне явище і суспільно-культурний феномен» (с. 52). На її думку, «виховання в його найширшому розумінні включає поняття «соціалізація», оскільки виховання як спеціально організований процес в навчальному закладі забезпечує і соціалізацію, і особистісно орієнтовану діяльність з формування й розвитку кожної особистості» (Бойко, 2007, с. 60).

У контексті нашого дослідження нам імponує думка О. Кононка (2008): «Виховання – це усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості у відповідності зі специфікою цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. На відміну від соціалізації – процесу неперервного, виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом» (с. 87);

б) виховання як соціальний інститут, система і цілеспрямований, спеціально організований процес формування особистості. Це упорядкований нормативний процес, пов'язаний із моральними, ідеологічними, політичними, духовними цінностям суспільства. У цьому полягає важлива суть виховання, оскільки в цьому трактуванні визначено формування особистості людини як громадянина.

В основі виховання як системи та цілеспрямованого процесу лежить визначена модель особистості, прийнята та затребувана суспільством. У цьому контексті вагомою є дисертаційна праця Л. Єршової (2015), яка досліджувала виховний ідеал як історико-педагогічне поняття. Цей термін науковиця конкретизує «...в кількох його основних значеннях: широкому соціальному (конкретна форма суспільного ідеалу, яка акумулює соціальні, політичні, етичні, естетичні та інші цінності певного суспільства; визначає норми, зразки, еталони конкретних виховних ідеалів (станових, гендерних, родинних, професійних тощо); виступає універсальним регулятором поведінки і діяльності людей)» (с. 531).

Цікаве філософське осмислення виховання міститься у праці О. Отич (2019), яка вважає, що виховання є процесом «...духовного преображення особистості вихованця під впливом особистості вихователя і виховного середовища, створюваного й одухотворюваного ними» (с. 126). Метою виховання, на її думку, є перетворення «людини освіченої» на «людину культурну, носія морально-духовних загальнолюдських і національних цінностей» (Отич, 2019, с. 128);

в) виховання як розвиток та формування особистості. Доволі часто в підручниках і посібниках подають визначення терміна «виховання» в широкому і вузькому педагогічному значенні (Волкова, 2007; Галузяк, Сметанський, Шахов, 2007; Гладуш, Лисенко, 2014; Фіцула, 2005).

Наприклад, науковці В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов (2007) у посібнику «Педагогіка» стверджують: «У широкому значенні виховання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований вплив вихователя на вихованця з

метою всебічного розвитку його особистості» (с. 17). В. Гладуш, Г. Лисенко (2014) зазначають: «У широкому педагогічному значенні виховання – цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого соціального педагогічного середовища з метою сформувати всебічно розвинену особистість. Поняття «виховання» в такому разі охоплює весь навчально-виховний процес» (с. 137-138).

За твердженням І. Зайченка (2008), «...у широкому педагогічному розумінні виховання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований вплив колективу вихователів на вихованців з метою формування у них певних якостей, що здійснюється в навчально-виховних закладах і охоплює весь педагогічний процес» (с. 15). На думку Н. Волкової (2007), «...це формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, кращому педагогічному досвіді» (с. 14).

У широкому значенні виховання пояснюють як ланцюжок постійних змін, моментів зростання, які відбуваються насамперед з вихованцем, а також і педагогом. Результатом цього процесу є формування нових якостей особистості, знань, компетентностей, досвіду, світогляду;

г) виховання як окрема галузь формування особистості. У цьому значенні категорія «виховання» постає вже в досить вузькому, конкретному значенні.

«У вузькому педагогічному значенні виховання – процес, спрямований на розв’язання конкретних виховних завдань щодо формування, розвитку і професійної підготовки особистості» (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 137-138).

Ю. Зубцова (2018), досліджуючи генезис сутності та змісту поняття «виховання» в історичній ретроспективі та в умовах становлення Нової української школи, пропонує розглядати виховання як «...динамічний і цілеспрямований процес формування людини як особистості, інноватора, патріота, спрямований на засвоєння загальнолюдських цінностей на засадах педагогіки партнерства» (с. 94).

Отже, доступність розуміння педагогічної категорії «виховання» не спрощує організацію цього процесу у всіх його проявах (виховання як соціалізація, як розвиток, як система, як процес, як формування), а навпаки, суттєво ускладнює його й передбачає узгодженість дій усіх учасників педагогічного впливу.

На основі проаналізованих наукових поглядів поняття «виховання» може бути охарактеризоване такими ознаками:

- як цілеспрямований процес впливу на людину, групу людей (прямий і непрямий, опосередкований): педагог ставить мету, визначає стратегічні та тактичні завдання для її впровадження, спрямовує їх у внутрішнє прийняття здобувачів освіти;

- передбачає створення у процесі організації освітнього процесу необхідних умов та відповідного середовища для засвоєння норм сучасного суспільства;

- це безперервний процес взаємодії вчителя та здобувачів освіти, суттєвими ознаками якого є активність обох сторін, проте поступово, по мірі дорослішання дітей, педагогічний вплив оточення зменшується, а активність здобувачів освіти збільшується;

- це творчий процес, під час якого відбувається розвиток як дітей, так і педагогів;

- це довготривалий процес, результати якого віддалені по відношенню до педагогічного впливу;

- виховання пов'язане з формуванням соціальних компетентностей здобувачів освіти, необхідних у житті;

- процес виховання є діалектичним, оскільки його ознаками є постійний розвиток, динамічність, мобільність, мінливість, пов'язані з розвитком самих здобувачів базової середньої освіти, з умовами, конкретними ситуаціями тощо;

- результативність та ефективність виховання визначаються не тільки процесом асиміляції та відтворенням людиною культурних цінностей і соціального досвіду, а готовністю громадян до свідомої та незалежної діяльності, яка

дає змогу виконувати завдання, що не мають аналогів у досвіді минулих поколінь;

– кінцевим результатом педагогічної діяльності є засвоєння здобувачами освіти соціокультурних цінностей суспільства, розвиток особистості, самоактуалізація, готовність та здатність до самоосвіти .

У контексті нашого дослідження виховання розглядаємо як цілеспрямовану діяльність педагога зі створення умов, сприятливих для розвитку дитини, максимального розкриття її потенціалу, здібностей, формування загальнолюдських, національних, культурних цінностей, здатності до саморозвитку, самореалізації. Таке виховання пов'язане як із процесом індивідуалізації, так і процесом соціалізації.

Проблемі виховання приділено значну увагу в контексті реалізації освітніх реформ в Україні. Так, у «Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018) зазначено: «Виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації» (с.7).

Метою виховання є розвиток духовно-моральної особистості, здатної бути повноцінним суб'єктом суспільно значущих соціальних взаємин».

«Засадами сучасного виховання є: гуманізм, дитиноцентризм, холізм, патріотизм, повага, рівність, діалогічність, проектування цілісного виховного простору, соціально-педагогічна солідарність» (Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей, 2018, с. 8-9).

Український дослідник І. Бех (2018) вказує на те, що виховання – це «...поліспрямований процес, де кожна конкретна мета зумовлює відповідний зміст і методи. Напрямок виховання визначається єдністю мети й змісту. У педагогічній науці традиційно виокремлюють моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, кожне з яких нині доповнюється

громадянсько-патріотичним, правовим, економічним та екологічним аспектами» (с. 44).

Безпосередньо із вихованням пов'язане поняття «концепція виховання». Термін «концепція» означає систему взаємопов'язаних поглядів на явища, процеси; спосіб розуміння, трактування будь-яких явищ, подій; основну ідею будь-якої теорії, головну думку, загальний задум.

О. Плахотнюк (2011), досліджуючи змістовий аспект поняття «концепція виховання», доводить, що це «...структурна система вихідних теоретичних положень, які є фундаментом для визначення задуму, мети, цілей та кола заходів, необхідних для реалізації зазначених положень, побудови стратегії виховання, пріоритетів розвитку особистості та визначення параметрів оцінки та відстеження результатів» (с. 196).

Аналіз існуючих концепцій виховання дав змогу зробити висновок, що в концепції виховання у змістовій частині зафіксовано потрактування ролі та цілей виховання на сучасному етапі, його зміст, сутність, внутрішні й зовнішні умови ефективності цього процесу, підходи до проєктування моделі виховання.

О. Сухомлинська (2019), проаналізувавши концептуальні спеціальні тексти, присвячені розвитку й вихованню дітей і молоді в Україні з 1991 по 2017 роки, встановила, що їх існує більше 35 найменувань. Науковиця стверджує, що «у назвах текстів концептуального характеру... номінується або ж їх всеохопний характер (національне виховання), або ж тематична спрямованість – фізичне, трудове, моральне, естетичне виховання тощо, указується на масштаб (загальнодержавний, галузевий) або місце проведення виховної роботи (школа, позашкілля)... Концепції охоплюють майже всі напрями виховання дітей і молоді в Україні» (с. 230).

У 2021 році прийнято «Концепцію виховання дітей та молоді в цифровому просторі», у якій зазначено, що «...потрібна державна освітня політика для створення оптимальних умов забезпечення виховного впливу цифрового простору на підлітків та старшокласників, що полягає у створенні

безпечного, інклюзивного, дитиноцентрованого оточення з можливістю отримання індивідуально підібраного контенту для реалізації концепції щасливого й здорового цифрового середовища, побудованого на нормах загальнолюдської й національної моралі й етики» (с. 20).

Отже, сучасні концепції виховання підкреслюють детермінованість цього процесу цілою низкою умов, серед яких виділимо такі: вплив особистості й діяльності педагога, доцільну організацію соціальної системи розвитку, міжособистісне та конвенційне спілкування, співробітництво, активну діяльність суб'єктів виховання, яка співвідноситься з загальним контекстом їхньої провідної діяльності. Ці складові можуть забезпечити позитивний вплив виховання лише за умови розуміння його як цілісної системи. Цілеспрямоване виховання передбачає формування в дітей позитивного ставлення до людей, до світу, своєї ролі у ньому, допомогу дитині в усвідомленні самої себе, власних можливостей, створення умов для самореалізації та самовизначення, її творчого розвитку.

На нашу думку, на невід'ємну складову виховання вказує й те, що в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) термін «навчально-виховний процес» замінено терміном «освітній процес».

Оскільки в нашій науковій праці йдеться про професійну підготовку до виховної роботи як окремого напрямку, пов'язаного з розв'язанням професійних завдань у галузі виховання, вважаємо за необхідне розглянути поняття «виховна робота», «виховна діяльність», «виховний процес» та з'ясувати, у чому полягає їхня специфіка.

Нормативний рівень розгляду поняття необхідний для того, щоб визначити орієнтири у виборі змісту та видів діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів.

Основними документами, що регламентують державні та соціальні вимоги до організації освітнього процесу є Закон України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція «Нова українська школа» (2016).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено: «Система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству».

Для нас цінним є тлумачення поняття «виховний процес» у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), адже його розглядають як невід'ємну складову освітнього процесу у закладах освіти, що «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».

Зміст нормативних документів засвідчив, що поняттю «виховна діяльність» не дається спеціального визначення. Її сприймають як функцію у структурі професійної діяльності педагога, або вживають як синонім до поняття «виховання», як діяльність, що вимагає створення спеціальних умов.

У своїх наукових працях О. Дубасенюк (2005) визначає виховну діяльність як «...взаємодію педагога-вихователя з учнями, в процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самотановлення, саморозвиток, самовиховання молодшої людини в особистісному і соціальному планах. Виховна діяльність спрямована на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців» (с. 16).

Понятійну неоднорідність терміна «виховна робота» спостерігаємо й у науковій і методичній літературі. У наших

минулих наукових розвідках ми зазначали, що «... освітній процес здійснюється в школі через систему різноманітної роботи, в якій виділяється: навчально-виховна робота, пов'язана з проведенням навчальних занять (уроків, факультативів, предметних гуртків); позакласна виховна робота – організований педагогічний процес у школі у позанавчальний час; методична робота, спрямована на професійне вдосконалення педагогів; робота з родинами учнів і громадськістю, спрямована на їх залучення і в педагогічний процес» (Волошина, 2012b, с. 45).

Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Зеленкова (2008) стверджують, що «поняття виховна робота відображає процесуальну сторону виховної діяльності» (с. 8). Доповнює це визначення Л. Манчуленко (2012), доводячи, що «... виховна робота є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців» (с. 17).

Нам імпонує думка Л. Базильчука (2009), який, узагальнюючи дослідження А. Алексюк, А. Бойка, В. Галузинського, М. Євтуха, А. Кузьмінського, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюка, О. Шпака, зробив висновок, що «...виховна робота – це цілеспрямована діяльність, яка спрямована на створення позитивно-виховного середовища та організацію сумісної життєдіяльності дорослих і дітей, здійснюється педагогічним колективом або окремим педагогом з метою формування ціннісних орієнтацій, творчого розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості школяра» (с.185).

Зважаючи на таке тлумачення запропонованого поняття, важливою в контексті нашого дослідження є дисертаційна праця В. Ягоднікової (2016), яка досліджувала формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Дослідниця наголошує, що «...суб'єктами виховного процесу закладу середньої освіти виступають адміністрація школи, вчителі-предметники, класні керівники, вихователі, соціальний педагог, шкільний психолог,

педагог-організатор, бібліотекар, тобто всі педагогічні працівники школи, які за функціональними обов'язками здійснюють виховання учнів.... До суб'єктів виховного процесу також відносять учнів і їх батьків та громадськість (дитячі і молодіжні об'єднання, громадські організації, центри соціальних служб, органи місцевої влади, благодійні організації і фонди, церква, державні і недержавні установи та організації культури і мистецтва тощо)» (Ягоднікова, 2016, с. 33-34).

Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Зеленкова (2008) ототожнюють «вплив педагога на учня в рамках реалізації його професіональних функцій» з виховною роботою (с. 10). Науковці зазначають, що виховна робота – це «...здійснення комплексу організаційних та педагогічних завдань, які розв'язуються педагогом з метою забезпечення оптимального розвитку особистості учня; відбір форм і методів виховання учнів відповідно до поставлених завдань, і сам процес їх реалізації» (Кондрашова, Лаврентьєва, & Зеленкова, 2008, с. 10).

Отже, вважаємо, що виховна діяльність – це поєднання діяльності її суб'єктів: «виховної діяльності здобувачів освіти» та «виховної діяльності педагогів».

Із поняттям «виховна робота» пов'язані інші наукові поняття. Так, Н. Діденко (2016) у своїй дисертаційній праці наголошує на тому, що «...трапляються випадки ототожнення понять «позаурочна робота», «позанавчальна виховна робота», «позакласна робота», «позашкільна робота». (с. 18). Дослідниця узагальнює, що «...позакласна робота – це цілеспрямована спланована виховна діяльність, яку реалізують учителі... у позаурочний час і об'єктом якої є учні; має відповідний зміст, специфічні форми, методи та прийоми проведення» (Діденко, 2016, с. 18).

Аналіз навчально-методичної літератури з методики організації виховної роботи (Волкова, 2007; Маценко, 2019; Манчуленко, 2012; Трухін, Шпак, 2004; Холковська, 2016) уможливив висновок, що позанавчальна виховна робота забезпечує безперервність виховного процесу, оскільки метою позакласної виховної роботи є розвиток у дітей мотивації до

пізнання та творчості, вона сприяє особистісному та професійному самовизначенню здобувачів освіти, їх адаптації до життя в суспільстві, залученню до здорового способу життя.

Позакласна виховна робота поєднує різні види діяльності, відрізняється багатими потенційними можливостями для виховання здобувачів освіти. Це пояснюється тим, що, по-перше, вона поєднує різноманітну позанавчальну діяльність, сприяє різнобічному розкриттю індивідуальних можливостей здобувачів освіти. По-друге, у процесі залучення школярів до різних видів позакласної роботи збагачується їхній особистий досвід, способи комунікації, формуються необхідні практичні уміння й навички спілкування. По-третє, різноманітна позакласна виховна робота сприяє розвитку зацікавленості різними видами діяльності, формуванню бажання брати активну участь у соціально важливій діяльності.

Особливостями позакласної виховної роботи є відсутність жорсткої регламентації часу, місця та форм проведення; регульований характер, що дає змогу вчителю керувати діяльністю школярів як безпосередньо, так і опосередковано; що надає більшої самостійності здобувачам освіти у процесі виконання різноманітних завдань без допомоги вчителя.

Зазначимо: головною метою організації виховної роботи є створення таких умов, які сприяли б формуванню у здобувачів базової середньої освіти активної життєвої позиції, громадянської свідомості, самореалізації, максимальному задоволенню потреб школярів у їхньому культурному, патріотичному, інтелектуальному та етичному розвитку. Вимогою сьогодення є всебічний розвиток дітей та підлітків. Ця вимога проявляється в організації освітнього процесу у процесі навчання, виховання, розвитку особистості. Зазначені завдання необхідно реалізовувати як у процесі навчальної діяльності, так і позаурочної виховної роботи.

У нашому дослідженні поняття «виховна робота» розглядаємо як цілеспрямовану суспільно-корисну діяльність педагога, зумовлену проявом його креативності, самореалізації з метою ефективного вдосконалення освітнього процесу,

спрямованого на створення умов для максимального розкриття потенціалу, здібностей, формування загальнолюдських, національних, культурних цінностей, здатності до саморозвитку, самореалізації здобувачів базової середньої освіти.

1.2. Парадигмальний дискурс систем виховання

Ознакою суспільних трансформацій як наслідку історичних, соціокультурних викликів стає зміна системи освіти, яка набуває парадигмального характеру.

У філософію науки термін «парадигма» увів G. Bergmann (1992) для позначення загальних принципів і стандартів методологічного дослідження. Широке поширення в сучасному його розумінні розпочалося після появи праці американського фізика та історика науки Т. Kuhn «Структура наукових революцій». Цей термін учений пояснював як «...визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу пропонують науковій спільноті модель формулювання проблеми та шляхи її вирішення».

Згодом науковець конкретизував визначення парадигми як «дисциплінарної матриці». Важливим для нашого аналізу, за теорією Т. Kuhn, є те, що, крім концептуальних засад окремої науки, складовими парадигми є фундаментальні теоретичні та методологічні основи світорозуміння, а також цінності, які визначають існуючі ідеали та норми обґрунтування наукового знання. Отже, прагматична зовнішня упорядкованість пізнання на кожному етапі розвитку суспільства визначена комплексом світоглядних та аксіологічних підходів, які й формують картину світу.

Звернемося до парадигмальної теми в освіті. Поняття «парадигма» органічно пов'язане з педагогічною наукою. Загальновідомо, що педагогіка як наука та освіта як сфера життя й культури безпосередньо пов'язані з розвитком соціуму, науки й культури. У своїх цілях, змісті та методах освіта відображає, з одного боку, потреби суспільства, а з іншого, досягнення науки,

особливо важливими при цьому є філософія, соціологія, психологія й педагогіка.

На межі XX – XXI ст. розпочалися інтенсивні наукові розвідки щодо розробки парадигмального підходу та вивчення його можливостей у контексті педагогічної теорії та практики (Г. Балл, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Нікітін, Г. Сагач).

У педагогіці сутність парадигмального підходу полягає в тому, що підґрунтям конструювання педагогічного процесу (як практики, так і теорії) є своєрідний методологічний конструкт – освітня парадигма. Загальною для дослідників є думка про те, що в основу освітньої парадигми, яка визначає характер педагогічної практичної та дослідницької діяльності, лягли принципово важливі положення, що відображають інтереси особистості та суспільства в освітній галузі.

І. Зязюн (2011), досліджуючи освітні парадигми у вимірі філософії освіти, робить висновок: «Уявлення про дитину, учня, студента..., про можливості, цілі і задачі освіти, про вчителя, педагога і основні їхні характеристики – увесь цей комплекс ідей окреслює парадигму освіти і відтворює загальну картину світу, притаманну епосі» (с. 22). Цю ідею у своїх наукових працях поглиблює Л. Сподін (2014): «...основні освітньо-виховні парадигми (сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають мету, зміст, модель освітньої системи, освітній ідеал, що є результатом запиту суспільства на певному історичному етапі) відображають критерії якості освіти» (с. 147).

Цікавим у контексті нашого дослідження є філософське осмислення А. Хоменко (2014), яка досліджувала концептуальні засади саме парадигми виховання: «Сьогодні педагогічною наукою і шкільною практикою визнано, що виховання є багаторівневою системою, що включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку даної системи. Цим системоутворюючим вектором, матрицею

організації і здійснення даного процесу виступає парадигма виховання» (с. 29). Дослідниця робить висновок, що «...парадигма виховання – це домінуюча в певний період історичного розвитку суспільства система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу і регулює науково-дослідницьку та практичну інноваційну педагогічну діяльність. Тому аналіз динаміки становлення і розвитку парадигм і концепцій виховання в історичній ретроспективі... сприяє збереженню цілісності і системності виховного процесу, що виступає генетичним ядром вітчизняної педагогічної науки і практики» (Хоменко, 2014, с.30).

Центральне місце в парадигмальній теорії Т. Kuhn займає поняття зміни парадигм. У певні періоди кількість накопичених завдань, які не було виконано в контексті існуючої парадигми, досягають критичної позначки, провокують кризу, що проявляється як конфлікт між існуючою та новою системою цінностей, способами вивчення та інтерпретації явищ, дослідницьких практик, що Т. Kuhn називає науковою революцією. У контексті проведеного аналізу важливим для нас є наступне твердження філософа: «Рішення відмовитися від парадигми завжди одночасно є рішенням прийняти іншу парадигму, а вирок, що приводить до такого рішення, поєднує як зіставлення обох парадигм з природою, так і порівняння парадигм між собою» (Kuhn, 2012, с. 77).

В освіті проблема пошуку нової парадигми – «...це об'єктивне явище суспільного розвитку, яке зумовлюється: докорінними змінами у соціально-економічному житті суспільства; суперечностями у переході від одних до інших цивілізаційних цінностей; прогресивним розвитком педагогічної науки, її теорії і практики; врахуванням потреб та інтересів особистості в умовах демократичних перетворень» (Хомич, 2014, с. 23). О. Акімова, М. Сапогов (2022) слушно зауважують: «Розвиток освітніх парадигм передбачає реалізацію мети і завдань сучасної освіти на основі постійного оновлення

педагогічних теорій, підходів, ідей, принципів та побудови самої освітньої системи» (с. 281).

Отже, історію розвитку теорії та практики освіти можемо розглядати з позиції виникнення, трансформації та взаємодії різних парадигм. Логіка педагогічного дослідження конкретного феномена на певному історичному етапі відбувається в такій послідовності: визначення домінуючих поглядів, цінностей, цільових установок та їхніх джерел, педагогічних теорій, досвіду їх практичної реалізації в порівнянні з парадигмальним стандартом (Capra, 1984).

Парадигматика освіти репрезентує два основних підходи: діахронічний та синхронічний. Діахронічний підхід пов'язаний із загальноприйнятим форматом зміни цивілізаційних циклів і відповідною послідовністю освітніх парадигм.

Існування парадигм цілком логічно пов'язують із глобальними історичними періодами в еволюції людства – Античністю, Середньовіччям, Відродженням, Новим часом, яким притаманні певні світоглядні традиції. Загальноприйнятою є класифікація, яка поєднує античну, схоластичну, ренесансну та раціональну парадигми.

Деякі науковці пропонують власне бачення цієї класифікації. Так, М. Романенко (2000) виокремлює освітні парадигми, притаманні традиційному суспільству (первісну, сімейно-племінну, античну, візантійську, східну, середньовічну), періоду становлення та розвитку індустріального суспільства (Відродження, Просвітництво, класичну освітню парадигму) та періоду становлення інформаційного суспільства (посткласичну освітню парадигму).

І. Утюж (2014), визначаючи методологічні основи класифікації парадигм, пропонує таку класифікацію: «...інтуїтивно– дискурсивну освітню парадигму Античності, середньовічну екзегетико–апологетичну освітню парадигму, гуманістичну парадигму епохи Відродження, раціонально–експериментальну парадигму Нового часу, сучасну освітню парадигму, домінуючими складовими якої є екзистенціалізм і персоналізм» (с. 363).

Визначимо основні аспекти освітніх парадигм за діахронічним підходом.

Для епохи Античності властиве панування «інтелектуальної інтуїції», що знайшло відображення у визначенні «інтуїтивно-дискурсивної освітньої парадигми», характерними ознаками якої є діалогічність (як приклад, розквіт риторики в Стародавній Греції), зв'язок із міфологією, культ гармонійного розвитку. О. Яценко (2017), досліджуючи античну філософію освіти, зазначає: «Для того, щоб окреслити функціонал освіти в соціокультурному просторі, доцільно актуалізувати античний принцип пайдеї. Загальнофілософський контекст визначення принципу пайдеї ґрунтується на розумінні його як онтологічного процесу, мета якого полягає в тотальному перетворенні людської сутності як формування особистості, самосвідомості та громадської свідомості» (с. 82).

Європейському Середньовіччю, світоглядною основою якого став креаціонізм, притаманна екзегетико-апологетична освітня парадигма. Теоцентризм визначив розвиток освіти в цей період, проте фундаментальний розподіл вивчення реальності на два рівні – віру і знання (теологію та філософію) уможливив формування нової моделі освіченості в рамках схоластичної догматики – «сім вільних мистецтв». Середньовічна релігійна парадигма освіти передбачає формування людини, подібної до Бога, її залучення до трансцендентності. Основними характеристиками цієї парадигми є трансформація об'єкта освітньої дії, соціальна уніфікація як мета соціалізації, розвиток ідеї універсального абстрактного знання, інституалізація освіти (Решетов, Кирильчук, & Стежко, 2011).

Відродження також є важливим етапом у розвитку освіти, оскільки пов'язане з поверненням до цінностей дохристиянського періоду. Його розглядають як консервативну революцію. Католицькій схоластиці, що панувала в середньовічній школі, Ренесанс протиставив гуманізм і антропоцентричність; догматика поступилася місцем філологічним дослідженням стародавніх текстів; на зміну теологічним абстракціям з'являються експериментальні

практики вивчення природи; процес пізнання наповнюється містичним, сакральним змістом; ідеалом освіченості стає енциклопедизм.

Найважливішим історичним етапом фундаментальних змін світоглядних позицій європейського суспільства, який на декілька століть визначив вектор розвитку людства, є Новий час. Земне, реальне життя стає об'єктом дослідження, його організація – найважливішою потребою людства. Відбулися й суттєві світоглядні зміни, серед яких ключову роль відігравав протестантизм, що проповідував розсудливість, критичне ставлення до авторитету традицій. У цей період формується класична парадигма науки та освіти.

Освітню парадигму Нового часу визначають як світську. Загальною рисою є зміщення акцентів із завдань збереження суспільства на розвиток особистості. Є. Пінчук (2011) переконливо доводить, що «основою освітніх і виховних моделей в даний період стало вчення про соціальні інтереси, ...формується переконання в тому, що, звертаючись до розуму і створюючи сприятливе соціальне середовище, матеріальні інтереси людей можна гармонізувати, знявши, таким чином, основу соціальних суперечностей» (с. 3).

Для Нового часу характерною стала раціонально-експериментальна освітня парадигма. У цей період було відкрито школи нового типу, розроблено гумбольтівську концепцію освіти та обґрунтовано ідею класичного університету з провідним принципом єдності університетської освіти та наукових досліджень (Черкашин, 2018). Основними педагогічними принципами епохи Нового часу був принцип природовідповідності та культуровідповідності.

Аналіз історико-педагогічної літератури дав змогу визначити основні тенденції, які сформувалися в національних системах освіти з кінця XIX століття:

- social (соціальна освіта/виховання: Л. Кольберг, Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатрік) – соціолого-психологічний напрям виховання;
- civil education (громадянська освіта: Г. Кершенштейнер);

- multi-cultural education (полікультурна освіта: Т. Літт);
- character education, shaping personality education (освіта, що формує особистість: М. Монтессорі, К.-Р. Роджерс, Я. Корчак);
- l'éducation nouvelle (нове виховання, соціолого-антропологічна стратегія виховання: Ж.-О. Декролі, С. Френе, П. Ланжевен, Л.-А. Фер'єр, А. Бассіс);
- ціннісне виховання (С. Саймон, Л. Ратс, М. Хармін, Г. Кіршенбаум);
- духовно-культурологічна стратегія виховання.

Зокрема, до цього напрямку також можемо віднести:

- moral education (моральна освіта / виховання: Н.-Ф.-С. Грундтвіг, Ф. Озер, К. Гілліген, У. Деймон);
- вільне виховання (А. Нейл, Д. Грінберг);
- релігійне виховання (виховні системи шкіл єзуїтів, баптистських шкіл, Свідків Єгови, виховні практики недільних шкіл тощо);
- езотеричне виховання (Вальдорфські школи Р. Штайнера та його послідовників);
- всебічне виховання особистості (А. Макаренко, В. Сухомлинський, соціально-трудова, діяльнісно-особистісна стратегія виховання).

Отже, аналіз цілей і змісту виховання у представлених соціально-педагогічних практиках дали змогу нам зробити висновок, що мета, принципи, цінності виховання зазнають змін у процесі еволюції суспільства Нового Часу. Проте принципи природовідповідності та культуровідповідності є підґрунтям, основою цих практик.

Для нашого дослідження цікавими є також класифікації освітніх парадигм, представлені різними науковцями, в основу яких покладено різні критерії.

Так, у ракурсі аналізу зазначеної проблеми значущими є напрацювання Т. Попової, яка на основі смислового концепту педагогічних парадигм умовно об'єднала їх у такі групи: «...історично вироджені парадигми дослідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (езотерична,

догматична, калогативна); парадигми традиційної педагогіки (пояснювально-ілюстративного навчання, знання, технократична (науково-технократична), педоцентристська, ЗУНівська); людино-орієнтовані парадигми (антропологічні) (парадигма адаптивного навчання, парадигма розвивального навчання, дитиноцентристська парадигма, парадигма здорового глузду («природна педагогіка»), когнітивна парадигма, прагматична парадигма» (Попова, 2009).

А. Крисоватий (2015) виділив та охарактеризував чотири основні парадигми освіти в історії людства, які «...опираються на чітко визначену структуру парадигми. Ці парадигми пояснюють освіту як соціальний інститут і як сферу духовного виробництва. Автор виокремлює і характеризує науково-технократичну, езотеричну, гуманітарну, вітакультурну парадигми» (с. 117).

Грунтовною є класифікація Н. Батечко, М. Михайліченко (2020), які, досліджуючи еволюцію освітніх парадигм у сучасному науковому дискурсі, виокремлюють такі їх типи: «авторитарно-імперативну і гуманну; когнітивну й особистісну; педагогічну парадигму традиції, науково-технократичну та гуманітарну; авторитарну, маніпуляційну та педагогічну парадигму підтримки; раціоналістичну і феноменологічну; ліберально-раціоналістичну, культуроцентричну та глобально-історичну; консервативно-просвітницьку, ліберально-раціоналістичну та гуманістично-феноменологічну; консервативну, культурознавчу та культуротворчу; функціоналістську, гуманістичну і езотеричну; природничо-наукову, технократичну, езотеричну, гуманістичну і поліфонічну» (с. 32).

У процесі ознайомлення з науковими джерелами ми проаналізували напрацювання Р. Швай (2011). У філософії освіти дослідниця виділяє дві концепції сучасних освітніх парадигм: «...аксіоцентризм (традиційна освітня парадигма; постулює формування розуму і характеру відповідно до трансцендентних цінностей; рекомендує різні дидактичні засоби, реалізованість яких сприяла б максимальному

обмеженню негативних схильностей дитини й стимулювала б розвиток її позитивних задатків; засобами виступають: вплив дорослих (батьків, учителів), формулювання вимог у поєднанні з опікою, співпраця і підтримка, дотримання суспільних норм) і педоцентризм («прогресивна», «дозвільна» освіта; акцентування уваги на потребах дитини та її самореалізації; розвиток всіх природних задатків особистості; терпимість у сприйманні усіх дій учнів; партнерські стосунки між учителем і учнями; поблажливе оцінювання знань учнів)» (с. 169).

Із позиції характеристики освітньої парадигми ХХІ століття, нам імпонує класифікація М. Прищак, О. Залюбівської (2019), які охарактеризували три філософські парадигми освіти в історії західного світу: «класичну, або традиційну (з XIV до середини ХХ століття); некласичну (друга половина ХХ століття); постнекласичну (формується з кінця ХХ століття)» (с.15).

Постнекласична освітня парадигма характеризує розвиток освіти впродовж усього ХХ століття, більш інтенсивно – у його другій половині. М. Ватковська (2011) слушно зауважує, що постнекласичну освітню парадигму «...важко охарактеризувати з позиції змісту освіти, оскільки в ХХ столітті в цій сфері відбулися дуже радикальні зміни, ...узагальнена характеристика посткласичної освітньої парадигми має спиратися не стільки на аналіз конкретних форм і методів освітнього процесу, надзвичайно різноманітних і часом взаємовиключних, скільки на глобальні тенденції розвитку системи освіти, що й визначають її роль у загальноісторичному процесі» (с. 121).

Аналіз досліджень з історії та теорії педагогіки свідчить, що впродовж століть можна виокремити два основних напрями розвитку педагогічної думки: авторитарну педагогіку та гуманну педагогіку. Педагогічні напрями відрізняються закономірностями організації освітнього процесу, завданнями, методами, формами виховання й навчання, особливостями взаємодії педагога з дитиною, установками, цілями та принципами педагогічної діяльності. Ці напрями можна простежити як в історико-педагогічному ракурсі, так і в

сучасних освітніх моделях. Необхідно зазначити, що у ХХ столітті прослідковується тенденція переорієнтації закладів освіти на постулати гуманістичної педагогіки. Отже, вектор освіти змінився від жорсткого й авторитарного до гуманного й особистісно-орієнтованого виховання.

Для глибшого розуміння існуючих напрямів розвитку педагогіки виокремимо характерні особливості авторитарної та гуманістичної педагогіки.

Авторитарна педагогіка – це напрям у педагогіці, який ґрунтується на ідеях авторитаризму, антидемократичної концепції та практики. В умовах авторитаризму ігнорують свободу самовираження та індивідуальність особистості. Така педагогіка декларує підпорядкування дитини вчителю, усунення її від участі в освітньому процесі, придушення ініціативи. Підпорядкування має, зазвичай, несвідомо-наслідувальний характер. У практиці авторитарної педагогіки реалізуються принципи примусу та підпорядкування; цільова установка, орієнтована на формування знань, умінь та навичок; незаперечний авторитет педагога; суб'єктно-об'єктне ставлення вчителя до дітей; монологічність навчання та виховання.

Гуманістична педагогіка – це напрям у педагогіці, орієнтований на вільний вибір та врахування індивідуально-особистісних інтересів та можливостей суб'єктів освітнього процесу, заснований на визнанні особистості дитини як найвищої людської цінності.

До основних принципів гуманістичної педагогіки належать: гуманізм та демократизм, який ґрунтується на повазі, довірі, зацікавленості до особистості дитини; принцип діалогу як засіб взаєморозуміння та узгодження позиції дорослого та дитини, створення атмосфери рівноправності сторін, взаємної поваги; прийняття та співпереживання; гармонізації відносин дитини та дитячої спільноти; педагогічної підтримки; саморегуляції; педагогічного супроводу; суб'єктного досвіду; свободи вибору виховання та освіти; самостійного розвитку; соціальної інтеграції; педагогічного сприяння.

Основні концептуальні положення гуманістичної та авторитарної педагогіки відображено та трансформовано в сучасних базових моделях виховання, які, як правило, є синтезом педагогічних, філософських та психологічних теорій. Найвідомішими теоретичними позиціями сучасних концепцій виховання та розвитку особистості є прагматизм, неопозитивізм, екзистенціалізм, неотомізм, біхевіоризм. У кожній із наукових теорій визначено мету виховання й цінності освіти, які є вектором діяльності педагога.

Проаналізуємо освітню парадигму XXI століття. Сучасна соціокультурна дійсність характеризується трансформацією глобальної економіки, геополітичних рішень, соціальних екосистем, цифровізацією, мультикультурністю, зростанням складності та темпу змін, автоматизацією, демографічними та соціальними змінами в суспільстві.

Найважливішою зміною, що відбулася на макрорівні світової економіки, є промислова революція, яку дослідники визначають як четверту індустріальну революцію. К. Schwab (2016) у праці «Четверта промислова революція» робить висновок, що сучасні технологічні прориви є дійсно революційними, оскільки не мають аналогії в історії людства. На думку науковця, четверта промислова революція має змінити все: життя, працю, спілкування. К. Schwab розмірковує, що зміна парадигм відбувається в тому, як працюємо та спілкуємося, самовиражаємося, отримуємо інформацію та розважаємось. Змінюються уявлення, як будувати кар'єру, стосунки, вдосконалювати навички. Отже, йдеться не тільки про важливі зміни у промисловому виробництві, а й про суттєві зміни культури праці.

Т. Osburg (2016) вважає, що від працівників усіх рівнів кваліфікації сьогодні вимагають:

- високий рівень математичної грамотності;
- ґрунтовну природничо-наукову та гуманітарну підготовку;
- здібності, які називають компетентностями XXI століття;

- ґрунтовні знання, вміння та навички у сфері технологій (проектне мислення, цифрова грамотність, алгоритмічне мислення, спрямоване або критичне мислення тощо).

Масштабні інновації у світовій економіці та її циклічні зміни вплинули на зміну освітніх систем, геополітичні та соціально-економічні відносини призвели до створення єдиного глобального освітнього простору, між учасниками якого відбувається безперервний «діалог», який сприяє постійному оновленню екосистеми освіти.

Трансформація суспільства, детермінована тенденціями загальносвітового розвитку, суттєво впливає й на зміни у вітчизняній системі освіти. В. Кремень (2005) так характеризує сучасні тенденції, які впливають на зміну освітньої парадигми: «У всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства дедалі більше утверджуються загально цивілізаційні тенденції розвитку, характерні для ХХІ століття. Передусім, це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи. Друга тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій і формування суспільства знань, що висуває як основні пріоритети освіти і науки – сфери, які забезпечують розвиток людини і суспільства» (с. 12).

Отже, в освіті відбувається перехід від парадигми індустріального суспільства до парадигми постіндустріального суспільства, коли освіту вже не сприймають як процес отримання готового знання, а вчителя – як носія цього готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Відповідно змінюються цілі, мотиви, форми й методи організації навчання та виховання, іншою стає і роль педагога тощо. Вивченню специфіки освіти в епоху постіндустріального суспільства присвячено чимало сучасних публікацій із педагогіки та філософії освіти (Волошина, 2022i).

Особливої уваги заслуговує твердження учених П. Саух і Ю. Саух (2015), що «...досягти нової якості життя в ХХІ столітті можливо за умови реконструкції змісту освіти та радикальної реформи існуючих методів освіти й виховання» (с. 488).

Охарактеризуємо парадигми освіти індустріального та постіндустріального суспільства (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Характеристика парадигм освіти індустріального і постіндустріального суспільства

	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство
Мета	- спрямованість освіти на отримання наукових знань; - навчання в молодості як «запас на все життя»;	- спрямованість освіти на засвоєння основ людської культури, зокрема компетентностей (загальних, професійних); - концепція «навчання впродовж життя»;
Позиція учасників освітнього процесу	- педагог передає знання; - педагог – суб'єкт навчання, а учні – об'єкти навчання;	- педагог забезпечує умови для створення розвиваючого персонального освітнього середовища, що забезпечує самостійність навчання; - освітній контент та його діяльнісні елементи педагог не пропонує заздалегідь: вони створюються в умовах співпраці зі здобувачами освіти, науковцями, стейкхолдерами тощо;
Форми й методи	- ієрархічні авторитарні методи;	- індивідуальна освітня траєкторія;

	- постійна структура навчальних дисциплін; - незмінні форми організації освітнього процесу; - акцент зроблено на проведенні аудиторних занять під керівництвом педагога;	- модульні відкриті світові інтелектуальні ресурси; - акцент зроблено на самоосвіті, яку самостійно планують;
Засоби	- основним засобом навчання є навчальний підручник; навчально-методичне забезпечення;	- навчальні посібники доповнено потужними відкритими освітніми ресурсами, потенціалом мережових експертних спільнот, можливостями соціальних мереж, ЗМІ;
Контроль і оцінювання якості освіти	- контроль і оцінювання відбувається переважно педагогом.	- зміщення акценту на самоконтроль і самооцінювання здобувачів освіти; - участь в оцінюванні якості освіти професійними спільнотами, державою, бізнесом; - рівень освіти публічно аналізують вона є відкритою для обговорення.

Синхронічний підхід у характеристиці освітніх парадигм сприяв поширенню парадигмального аналізу в педагогіці. Вважаємо, що парадигми в педагогічній інтерпретації (як наукові, так і освітні) є своєрідними теоретичними моделями організації дослідницької та практичної педагогічної діяльності, найвищим рівнем узагальнення.

Слушним є твердження Т. Мієр (2021), яка відзначає, що «...сучасний освітній процес характеризується поліпарадигмальністю. Цим дидактичним явищем утверджується функціонування освіти як відкритої системи, вибудовування реформаційних і модернізаційних процесів відповідно до поступу в суспільному розвитку; багатовимірність явищ і процесів сучасної педагогічної реальності; наявність в останній (маємо на увазі педагогічну реальність) провідних ідей освітніх парадигм, які, не зважаючи на різні за тривалістю генезисні процеси, затребувані в сучасному освітньому процесі» (с. 80).

Не можемо не погодитися з В. Галузяком (2018), що «...протягом останнього часу у педагогіці обґрунтовано декілька підходів до диференціації концепцій, стратегій, моделей і парадигм виховання» (с. 31). Отже, проаналізуємо системи сучасних парадигм, які вчені класифікують за різними ознаками.

О. Касьянова (2017) переконана, що «системний погляд є найбільш доречним, коли йдеться про класифікацію освітніх парадигм». Вона охарактеризувала «...основні освітні парадигми, що відображають сутність базових модифікацій навчання і виховання». Науковиця описала парадигму авторитарної педагогіки, яка орієнтована на знання, а не на особистість учня; парадигму маніпулятивної педагогіки, коли «...мета і механізм розвитку проєктується педагогом, а учень досягає результату самостійно, без втручання дорослого», парадигму педагогічної підтримки, в основі якої лежить ідея рівноправного партнерства педагога й учня (с. 89-90).

На основі джерел і способів визначення виховних цілей, характеру взаємодії учасників виховного процесу В. Галузяк (2007) обґрунтовує «...три моделі виховання: виховання-формування, виховання-маніпуляцію й виховання-сприяння. У контексті першої з них виховання розглянуто як відкрите цілеспрямоване формування особистості відповідно до визначених вихователем цілей. У другій виховання потрактовано як маніпуляцію – прихований вплив на особистість із метою розвитку в неї важливих на думку

вихователя якостей. У третій виховання пояснено як допомогу, сприяння самоактуалізації особистості, реалізації її вроджених потенцій» (с. 11).

Сучасну концепційну базу зарубіжної педагогіки дослідив С. Черняк (2017). Науковець дійшов висновку, що її репрезентовано низкою концепцій, зокрема «...діалектико-матеріалістичною (марксистською), технократичною, авторитарного раціоналізму, психоаналітичною, прагматичною, неогуманістичною, концепцією неотомізму» (с. 25).

На нашу думку, досить актуальними є напрацювання Л. Голодюк (2017), яка, досліджуючи зміну освітньої парадигми в Новій українській школі, упорядковувала освітні парадигми на основі особливостей організації освітнього процесу. Дослідниця визначила такі парадигми: «... акцент на результатах навчання; на засобах навчання; на мисленнєвих процесах; на ціннісних орієнтаціях; на факторах розвитку; на умовах, які сприяють розвитку дитини; на змісті; на еталонних принципах державного керівництва суспільством; на підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку; на суб'єкті діяльності» (с. 44-45).

Існують також і більш розгорнуті системи парадигм, які класифікують за певною ознакою. І. Бех (2012) описує виховання та розвиток особистості з урахуванням двох парадигм: «...педагогіки підтримувального розвитку та педагогіки керованого розвитку» (с. 3). Науковець констатує: «...ми солідаризуємося з науковою позицією представника педагогіки керованого розвитку. Якраз її фундаментальні положення у перетвореному вигляді використані нами при створенні теорії розвивального виховання в межах особистісно орієнтованого підходу» (Бех, 2012, с. 8).

Значущим вважаємо дослідження В. Галузяка «Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії» (2018), у якому автор дійшов висновку, що «у педагогічній літературі мають місце різні погляди на педагогічну доцільність різних виховних підходів. Діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного підходу до твердження про

абсолютну відсутність універсальної, абсолютно ефективної моделі виховання... Ми вважаємо, що ... підходи до виховання слід розглядати не як альтернативні, ... а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, що відповідає етапам особистісного становлення вихованців» (с. 38).

Можемо підсумувати, що парадигми виховання пов'язані з соціокультурними умовами розвитку суспільства, з досягненнями науки, відображають історично сформовані традиції, уявлення про світ, роль людини, моральні принципи, релігійні уявлення, культурні традиції.

1.3. Сучасні тенденції виховання здобувачів базової середньої освіти

У Доповіді IFTF «Майбутнє праці» описано 6 драйверів зміни сучасного світу: глобальна тривалість життя, освіти та кар'єри (extreme longevity), зростання автоматизації та роботизації (rise of smart machines and systems), «обчислювальне» середовище – збільшення обсягу інформації (computational world), нова екосистема спілкування – медіа-грамотність (new media ecology), реорганізація соціальної взаємодії (superstructured organizations), глобальні взаємозв'язки у світі – «нерозривність» світу (globally connected world) (Metzinger, 2003).

Парадигма освіти перебуває під тиском змін, на які не можна не реагувати. Доцільно окреслити основні соціокультурні, економічні, технологічні й політичні зміни для того, щоб охарактеризувати нову ідентичність освіти та проаналізувати відповідні реакції на ці зміни.

Соціокультурна дійсність XXI століття характеризується трансформацією глобальної економіки, геополітичних рішень, соціальних екосистем, цифровізацією, мультикультурністю, зростанням складності та пришвидшенням темпу змін, автоматизацією, демографічними та соціальними змінами в суспільстві. Формулюванню цього положення сприяли ідеї, виявлені нами в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних

учених. Представимо позиції, що розкривають особливості соціально-економічної реальності, у якій відбувається виховання сучасних дітей.

Людство протягом тривалого часу жило у світі моделі SPOD, яка є стійкою, передбачуваною, звичайною, визначеною (англ.: *steady, predictable, ordinary, definite*). Ця модель світу була зрозумілою та прогнозованою (Berger, 2013; Bennett, Lemoine, 2014). Проте відбулися зміни: з'явилася зовсім інша система світу – VUCA (англ.: *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*). Реальність стала значно волатильною, адже швидкість змін зросла в геометричній прогресії, невизначеною, непередбачуваною, складною, суперечливою (Легомінова, 2017, с. 252). Ми живемо в умовах, коли необхідно швидко реагувати на різні події, приймати рішення, терміново виконувати завдання. Світ сьогодні, всі його інституційні системи, зокрема й система освіти, змушені існувати в нових умовах. Вважаємо, що спочатку пандемія, а потім війна особливо загострили відчуття змін. Водночас прийшло розуміння, що життя не буде колишнім, а завтрашні випускники житимуть у ще більш концентрованому обсязі невизначеності та волатильності.

Протягом останніх двадцяти років відбуваються глобальні зміни і в соціальному середовищі. До ознак економічної глобалізації зараховують появу транснаціональних компаній, збільшення іноземних інвестицій, зміни на ринку праці, лібералізацію торгівлі, появу електронних грошей.

Якщо раніше передача знань відбувалася відповідно до просвітницької картини світу, знання сприймалися як абсолютна й безумовна цінність, то сьогодні домінує філософія корисного знання (*useful knowledge*), сфокусованого на конкретиці та спрямованого на результат, на миттєву економічну вигоду. Підтвердженням цього є думки М. Новікової, М. Боровик, О. Козирєвої, А. Ольховської (2018): «Сучасна економічна наука при описі тенденцій розвитку економіки та суспільства на перехресті XX та XXI століть застосовує термін «економіка знань», «економіка, заснована на знаннях» (*knowledge-based economy*)» (с. 507), «...одночасно кінець XX ст.

охарактеризувався появою... концепції сталого розвитку», адже сьогодні важливим є «...формування нової моделі розвитку цивілізації, здатної протистояти викликам і проблемам сучасного світу, оскільки можливість самознищення людства стала загрозливою реальністю» (Новікова, Боровик, Козирєва, & Ольховська, 2018, с. 510).

О. Соснін, А. Кононець (2022) звертають увагу на роль технологізації, оскільки «... сьогодні технології стали вкрай важливими для розвитку суспільств, а їх ядром дедалі частіше стають інформація та ІКТ, вимагаючи нових правових норм збереження і використання, оскільки вони стимулюють інноваційний розвиток країни» (с. 245). «Головною тенденцією цього розвитку стає персоналізація комунікації людини в розгалужених мережах... , які, як відомо, підпорядковані вимогам дій алгоритмів роботи систем штучного інтелекту, цифровим формам позначення/найменування, збереження і відображення інформації... на порядку денному перебуває питання правильної організації процесів взаємодії громадян у мережевому віртуальному житті» (Соснін & Кононець, 2022, с. 238).

Реалії сучасного життя переконують у правильності твердження І. Лесіка (2018): «Країни з перехідною економікою дуже часто стикаються з рядом проблем, пов'язаних з неготовністю політичних, соціально-економічних формацій швидко реагувати на виклики сучасного суспільства» (с. 11). Досліджуючи вплив сучасного суспільства на соціальну активність соціуму, В. Філіпов та І. Салій (2020) доводять: «В умовах реформування українського суспільства важливо розглядати проблеми соціальної структуризації українського суспільства, яке зумовлено формуванням нових прошарків, класів та груп, нових статусно-рольових відносин індивіда, зміну соціальної ідентифікації. Важливою ознакою трансформаційних процесів у суспільстві є можливість у кожного індивіда підвищити свій соціальний статус, посилення мобільності населення. Послабилися стратифікаційні обмеження. В той же час зміна соціального статусу

супроводжується процесами маргіналізації, на жаль, процес зміни соціально-економічного статусу нерідко супроводжується переходом у нижчі» (с. 130).

Як висновок хочемо навести вислів В. Кременя (2008): «Абсолютно об'єктивні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку, характерні для людства загалом і для України зокрема, складають підґрунтя сучасних змін в освіті.... Загальні тенденції доповнюються такими, що мають власне український характер: продовження ствердження української держави і незалежності, перехід до нового типу відносин – суспільно-політичних і економічних, духовних та ін.» (с. 15).

Сьогодні якість життя в країні пов'язана насамперед із повномасштабним вторгненням росії на територію України, міграцією за кордон значної кількості жінок і дітей, з появою внутрішньо переміщених громадян. Так, за даними ЮНІСЕФ (2022), «...за перший місяць війни, розв'язаної російською федерацією в Україні, місце проживання змінили приблизно 4,3 млн дітей – більше половини дитячого населення країни. Зокрема, понад 1,8 млн дітей виїхали в країни Європи, 2,5 млн – внутрішньо переміщені особи всередині України».

Для сучасного суспільства притаманна і криза сімейного інституту: «...сім'я змінює свою традиційну структуру, зокрема, все більшого поширення набувають сім'ї, які раніше належали до «аномальних» (неповні, з батьками в цивільному шлюбі, дистанційні тощо), що впливає на взаємини батьків та дітей, на обставини та цілі сімейного виховання» (Волошина, 2021h, с. 48).

Нове покоління є абсолютно іншим, зі своєю парадигмою розвитку, де «батьківський досвід», накопичуваний роками, вже неможливо застосовувати в сучасних умовах. Насамперед військові дії у країні, інформаційна насиченість, гуглізація пізнання, доступність різних інформаційних ресурсів, зміни сімейних відносин, соціальні та економічні проблеми, стан здоров'я та пандемія, – все це змінило звичне «поле» дитинства.

У попередніх дослідженнях ми визначили соціально-економічні проблеми сучасного батьківства, до яких зарахували

такі: «...криза демографічної ситуації; пристосування сучасної сім'ї до погіршення свого матеріально-економічного становища; зниження рівня життя, викликане різким зменшенням доходів, зростанням рівня безробіття, відсутність постійних доходів навіть в умовах повної зайнятості; сирітство, напівсирітство; проблема біженців; ситуація, пов'язана з війною; зміна структури сім'ї; послаблення природного інституту материнства; зниження репродуктивної функції сім'ї як реакція на соціально-економічну нестабільність; зміни у виконанні соціальних функцій сім'ї. Виховну функцію батьки виконують пасивно. Соціальною нормою стали неповні сім'ї; сім'ї, де виховують позашлюбних дітей; партнерські сім'ї» (Волошина, Гайдібаді, 2019а, с. 11). «Наслідком цих факторів стає зниження ролі сім'ї у процесі виховання дітей при одночасному підвищенні значущості впливу інших соціальних інститутів» (Волошина, 2021h, с. 51).

В. Ковальчук (2015), досліджуючи проблему самоусунення батьків від виховання й особистісного розвитку дитини, наголошує: «Батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями про вікові й індивідуальні особливості розвитку дитини, іноді здійснюють виховання наосліп, інтуїтивно. Тому залучення батьків до діяльності школи – це одна з найважливіших і найважчих сфер для взаємодії» (с. 37).

У сучасному суспільстві відбувається експансія молодіжної субкультури. Вплив субкультури на соціалізацію молоді є досить суттєвим, що уможливорює розгляд молодіжної субкультури як специфічного механізму соціалізації. Ми повністю погоджуємося з Л. Іванченко (2016), яка зазначає: «Саме завдяки різноманітним субкультурам підліток може себе реалізувати, знайти однодумців, які прагнуть від життя екстриму. Нова генерація зі своїми амбіціями, схильністю до максималізму, намагається зруйнувати стереотипи та отримати більше свободи, що об'єктивно завжди притаманне молоді і суб'єктивно характерне для інформаційної культури, оскільки головним джерелом її розвитку є сама унікальність людини» (с. 202).

В. Чугаєвський (2005) звертає увагу на те, що «...молодіжна субкультура має власні елементи культури, а саме: мову (сленг), символіку (зовнішня атрибутика), традиції, тексти, норми і цінності. Усі молодіжні субкультури, – зазначає вчений, – умовно можна поділити на дві великі групи. До першої належать так звані «традиційні» молодіжні субкультури, які мають довгу історію (хіпі, панки, байкери, рокобіли, бітломани), та «новітні», що виникли вже в останнє десятиліття (толкієністи, індіаністи, уніформісти, трешери, брейкери, репери, рейвери, металісти та інші)» (с. 65).

Молодіжну субкультуру можна розглядати як специфічну сферу молодіжної свідомості, важливий елемент загальної культури зі своїми цінностями, з якими ідентифікує себе молодь, що визначають особливості світосприйняття, спосіб та стиль життя її носіїв. Умовно сучасні субкультури як спосіб творчої реалізації молоді можна розподілити на музичні (рокери, панки, металісти, хіп-хопери, репери тощо), літературні (шанувальники окремих жанрів), кінематографічні (анімішники, шанувальники фільмів Marvel та DC, «Зоряні війни» тощо).

У сучасному суспільстві покоління дітей та молоді, яке живе в умовах поширення цифрових технологій у повсякденні, освіті та професійній діяльності, позначають терміном «цифрове покоління». У цьому контексті залишається важливим відповідь на запитання: наскільки концепт «цифрове покоління» є актуальним для розуміння сучасних дітей та молоді, який у ньому закладений евристичний потенціал для педагогіки, наскільки він теоретично та емпірично обґрунтований. Ми повністю погоджуємося з О. Струтинською (2020), яка зазначає: «Сучасне покоління дітей народжується та зростає в умовах швидкого розвитку цифрових технологій, цифрової трансформації багатьох галузей суспільної діяльності тощо. Ці зміни молодь сприймає як повсякденні явища, це їх звичайний світ, в якому вони легко орієнтуються й приймають нові формати взаємодії природно» (с. 145).

Концепт «цифрове покоління» (Digital Native – досл. англ. «цифровий абориген») пов'язаний із теорією поколінь, яку

почали інтенсивно розробляти в зарубіжних соціогуманітарних науках у 1990-х роках. Засновниками сучасної версії теорії поколінь вважають N. Howe, W. Strauss. У 1991 р. у праці «Покоління: історія американського майбутнього, 1584 – 2069» вони визначили ідею концепції поколінь, що стала підґрунтям для інших дослідників.

Згідно з теорією N. Howe, W. Strauss поведінка людини залежить від умов, у яких вона жила і в яких її виховували до 12 – 14 років. Цінності поколінь є глибинними, підсвідомими, вони визначають особливості формування людини, впливають на її життя, діяльність і поведінку. Покоління трактують як спільність людей, які народилися в певний історичний період і є носіями схожих цінностей, сформованих під впливом загальних факторів (соціальних, культурних, економічних, політичних подій, технічного прогресу).

Відповідно до цієї теорії одне покоління відрізняється від інших. Учені виділяють такі покоління:

- «silent generation», «мовчазне» покоління (народжені у 1923 – 1943 рр.). Це економні люди, вони рідко експериментують, звертають увагу на простоту, дотримуються правил, поважають закони, шанують посади та статуси, терплячі;

- покоління бейбі-бумерів (народжені у період 1943 – 1963 рр.). Вони відрізняються оптимізмом, колективізмом, командним духом, проте зацікавлені в особистісному зростанні та винагородах, культивують молодість, захоплюються грошима та дорогими речами як проявом статусу;

- покоління X, невідоме покоління, «13 покоління» (народилися у період 1964 – 1983 рр.). Представники цього покоління готові до змін; цінують можливості вибору, індивідуальні пропозиції, вони технічно грамотні, прагнуть вчитися впродовж усього життя, практичні та прагматичні, яскраві особистості з неформальними поглядами, розраховують тільки на себе, відстоюють гендерну рівність, економні;

- покоління Y, «Міленіум», N-Generation (народжені з 1983 – 2003 рр.). Вони дотримуються громадянських обов'язків,

відповідальні, хоча дещо скептичні, не вміють підкорятися, емоційні, легко витрачають кошти, залежать від чужих суджень, не прагнуть дорослішати, не поспішають вступати у шлюб;

– «цифрове покоління» (народжені в період із 2003 р. по теперішній час). Представники цього покоління можуть впливати на рішення батьків, багато часу проводять в он-лайн, одночасно можуть виконувати багато завдань, технічно грамотні та інформаційно обізнані, їх важко здивувати, непросто утримати їхню увагу. Іноді називають поколінням, що народилося з гаджетами в руці (Howe, & Strauss, 1991).

На нашу думку, ідея «цифрового покоління» є потенційно важливою для педагогіки. Суттєвим теоретичним її підґрунтям є культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій. Сучасні гаджети за останні роки кардинально змінили навколишній світ, стали важливими засобами діяльності та спілкування сучасних людей. Про гаджети цілком можна говорити як про нові «культурно-історичні засоби», що опосередковують діяльність і спілкування. Зазначимо, що йдеться не про окремі сфери нашого життя, феномен цифровізації має системний характер. Поряд зі звичним предметним середовищем і традиційним середовищем «реальних» соціальних відносин, формується паралельна «цифрова реальність», поза якою неможливо уявити ні розвиток сучасної економіки, ні спілкування, ні дозвілля, ні організацію освітнього процесу. Поступово простір цифрової реальності розширюється, стає важливою складовою нашого життя.

Отже, відповідно до культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій людини феномен «цифрового покоління» є евристично корисним для розуміння закономірностей особистісного розвитку сучасної дитини і, відповідно, для розвитку теорії виховання.

Спробуємо визначити відповідність між провідним видом діяльності й формою цифровізації дітей різного віку (табл.1.2.).

У контексті нашого дослідження окремої уваги заслуговує піраміда цифрового залучення (pyramid of digital engagement),

Таблиця 1.2.

Відповідність між провідним видом діяльності й формою цифровізації дітей різного віку

Вікова періодизація розвитку людини (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, & Пасєка, 2012, с. 58-59)	Провідний вид діяльності	Форма цифровізація
Немовля (0 – 1 рік)	Безпосередньо-емоційне спілкування	
Раннє дитинство (1 – 3 роки)	Предметно-маніпулятивна діяльність	Маніпуляція цифровими пристроями
Дошкільний вік (3 – 6 років)	Рольова гра	Комп'ютерні ігри. Використання ігрового контенту з Інтернету
Молодший шкільний вік (6 – 10 (11) років)	Навчальна діяльність	Долучення до комп'ютерної інформації. Цифрове представлення нового матеріалу. Освоєння мобільного телефону. Цифрові технології освіти – провідний дидактичний матеріал навчання.
Підлітковий вік (10 (11) – 15 років)	Спілкування	Спілкування в соціальних мережах
Старший шкільний вік (15 – 17 років)	Навчально-професійна діяльність	Засвоєння основ професійної діяльності засобами Інтернету та соціальних мереж

яку розробив S. Wheeler (рис. 1.1.) (2013), на якій графічно продемонстровано погляд на навчання сучасних здобувачів освіти. Ми повністю погоджуємося з О. Струтинською (2020), що «...діяльність в онлайн середовищах та комунікація засобами комп'ютерних мереж включає ті ж рівні, що й традиційна діяльність: від пасивної ролі, як, наприклад, спостереження читання – до активного обговорення та створення власного контенту (с. 153).



Рис. 1.1. Піраміда цифрового залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності (розроблена S. Wheeler)

В Україні активно з'являються дослідження, пов'язані з вивченням теорії поколінь, присвячені пошуку ефективних змін у методиці навчання та виховання, в організації освітньої діяльності сучасних здобувачів базової середньої освіти (М. Антошків, 2018; Л. Коростіль, 2018; А. Мірошникова, 2017; О. Пасічник, 2020; І. Подік, 2017; О. Струтинська, 2020; С. Федорак, 2019; Є. Зеленов, 2018).

Отже, особистісні характеристики представників цифрового покоління розкриваються насамперед через онлайн-та офлайн-комунікацію. Традиційна безпосередня система спілкування змінюється на онлайн-комунікацію, яка забезпечує, з одного боку, безпечний формат взаємодії, а, з іншого, змінює засоби, зміст спілкування й саму особистість.

Онлайн-комунікація часто призводить до агресивної поведінки, булінгу, кібербулінгу: деякі діти вважають, що вони можуть ображати інших, сподіваючись на безкарність. Проблема цькування, знущання, насильства, агресивності

підлітків є предметом дослідження у всьому світі. Так, L. Arseneault (2018) звертає увагу на негативні наслідки для психіки та поведінки підлітків, які зазнають постійних знущань.

Постійна віктимізація як індивідуальна властивість підлітка визначає ймовірність стати жертвою знущань. M. Ybarra, D. Espelage, A. Valido, J. Hong, T. Prescott (2019) розглядають проблему шкільних знущань із позиції молодих людей та відмічають позитивну роль дорослих – учителів, батьків, друзів – у розв’язанні цієї проблеми. Науковці зазначають, що бачення цієї проблеми самими підлітками може стати неоціненним досвідом у розробці та вдосконаленні програм із профілактики булінгу.

Нездорові соціальні відносини, зокрема в сім’ї, негативно впливають як на «жертв», так і на «хуліганів». D. Wolke, W. Copeland, A. Angold, J. Costello (2013) експериментально довели зв’язок між тривалістю знущань і несприятливими змінами в дитячій психіці. Учені дійшли висновку, що залякування в дитинстві негативно впливає на якість життя в дорослому віці.

Прикладом агресивної поведінки в соціальних мережах може бути актуальний для сьогодення феномен кібербулінгу як сукупність агресивних дій у соціальних мережах на адресу конкретної людини. L. Arseneault (2018) зазначає, що кібербулінг може поєднувати й сексуальні домагання в мережі Інтернет.

Варто також зауважити, що в сучасного покоління звужується коло інтересів, а уявлення про роботу, відпочинок і спілкування, пов’язані виключно з технічними засобами, викликає занепокоєння у батьків та педагогів. У житті цілого покоління невід’ємною складовою є гаджет, і, як зазначає A. Greenfield (2017), він «... став останнім предметом, на який ми дивимося щочі перед тим, як заснути, і першим, який беремо вранці. Ми використовуємо його, щоб знайомитися з людьми, спілкуватися, розважатися та знаходити дорогу. За його допомогою купуємо та продаємо речі. Ми впевнені, що він зафіксує місце, в яких буваємо, справи, які робимо, та людей, з якими спілкуємося; ми розраховуємо на те, що він допоможе

провести час, заповнити паузи, ... які колись займали більшу частину нашого життя» (с. 20).

Одним із парадоксів цифрової соціалізації є феномен самотності. Цифрове суспільство породжує покоління людей, для яких самотність є засобом порятунку від невичерпного потоку інформації. Прискорений темп життя ускладнює можливість налагодити міжособистісні стосунки, насолоджуватися безпосереднім спілкуванням. Соціальні мережі, мобільний телефон – це об'єкти спілкування людини на самоті, адже допомагають позбутися відчуття самотності, уникнути проблем реального життя.

Згідно з теорією Tamaki Saito (2013) у сучасному суспільстві з'явилася категорія людей «хікікоморі» (японською «знаходження на самоті»), які добровільно перебувають на самоті й відмовляються слідувати очікуванням суспільства. Вони можуть жити в родині, проте не охоче спілкуватися зі своїми родичами (Kato, Kanba, & Teo, 2018). Умовно таку молодь поділяють на «первинних хікікоморі», у яких немає серйозних психопатологічних порушень, і «вторинних хікікоморі», до яких належать люди, які страждають від багатьох тяжких психічних розладів, зокрема й від афективного, тривожного розладу, розладу особистості тощо (Suwa, & Suzuki, 2013).

У підлітків у процесі кіберсоціалізації можуть відбуватися розлади емоційно-вольової та мотиваційно-ціннісної сфери, трансформація «Я»-образу, змінюється ставлення до себе, інколи можуть не розуміти цінності власного життя. Віртуальний світ сприяє самореалізації, проте це зумовлено хибним відчуттям захищеності, дефіцит якої існує в реальному житті. Варто зазначити, що молодь відчуває дискомфорт і від порушення меж особистого простору: з'являється відчуття тривоги; самооцінка й самоаналіз життя стають неадекватними. Наслідком цього може бути зміна соціальної чи гендерної орієнтації у представників цифрового покоління.

Ще однією особливістю життя сучасної молоді є спрямованість на отримання задоволення, зокрема це прагнення

до комфорту, насолоди, орієнтація на егоїстичне споживання. На розвиток гедоністичних установок підростаючого покоління впливає споживча модель поведінки, яку пропагують у засобах масової інформації.

Однією з характеристик сучасної молоді є кліпове мислення (clipthinking), особливе сприйняття світу, інформації у вигляді образів, яскравих посилянь. Потік інформації сприймають фрагментарно, частинами: набір аудіовізуальних уривків та їх розташування в певній послідовності не завжди дає змогу зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки явища, рефлексувати побачене, зробити логічні висновки, створити цілісну картину навколишнього світу та критично її оцінити. Потік інформації розрахований виключно на емоційне сприйняття фрагментів запропонованого контенту. В. Зеленов зазначає (2018), що «...знижується здатність до аналізу та концентрації уваги. Це може призвести до поверхневого підходу до аналізу і, відповідно, до прийняття непродуманих рішень» (с. 49).

Діти настільки довіряють інформації з Інтернет-середовища, що стають, з одного боку, занадто впевненими у своїх поглядах, а з іншого – не помічають їх суперечливості та алогічності. Як наслідок – вразливість до зовнішніх маніпуляцій. Для прикладу наведемо не так давно поширені в Інтернет-просторі групи смерті («Синій кит»), засновники яких знають особливості когнітивного, емоційного розвитку підлітків, їхні потреби.

Серед факторів, які породили кліпову свідомість, виділяють збільшення кількості справ, якими людина займається одночасно. Характеризуючи представників покоління, які вирости в цифровому середовищі, вчені відзначають багатозадачність (Rosen, 2007) та «медіабагатозадачність» (Martín-Perpiñá, Roch, & Cerrato, 2019). Наприклад, під час виконання домашнього завдання підлітки можуть паралельно спілкуватися з друзями в месенджері, слухати музику, виконувати іншу роботу тощо. Для цифрового покоління однозадачність – це монотонність, а багатозадачність є нормою. Існують дослідження, у яких визначено, що для представників

цифрового покоління «...платою за багатозадачність стає розсіяність, гіперактивність, дефіцит уваги та перевага сприйняття візуальних символів у порівнянні з логічним мисленням» (Rosen, 2007, с. 104).

Учені остаточно не визначилися, як ставитися до такої багатозадачності. Одні акцентують увагу на взаємозв'язку багатозадачності з пізнавальними функціями особистості, такими як концентрація уваги, зміна уваги та обсяг пам'яті (May, & Elder, 2018). Інші вважають, що медіабатогатозадачність підлітків пов'язана з недоліками когнітивного контролю та більш високим рівнем імпульсивності (Martín-Perpiñá, Poch, & Cerrato, 2019). Проте можемо виокремити й позитивні моменти багатозадачності, адже людина отримує емоційне задоволення від виконання декількох видів діяльності одночасно. Сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості, а саме: нові способи засвоєння знань, пошуку необхідної інформації, безпечний формат взаємодії з людьми, що в сукупності може суттєво полегшити життя. Вважаємо, що серед наукових концепцій, які впливають на еволюцію сучасних уявлень про виховання та навчання, особливе місце займає нейронаука. Природовідповідність навчання й виховання осмислюють із позиції нових методів точних наукових вимірювань. На системному рівні вивчають проблеми сенсорної інтеграції набутих рефлексів, динамічних стереотипів, співвідношення пізнання з емоційним інтелектом та динамікою навчання.

На думку нобелівського лауреата Е. Kandel, когнітивна психологія стала одним із головних наукових напрямів вивчення природи мислення людини (як працює мозок, як формується й розвивається мовлення) для неврології, педіатрії, медицини та педагогіки. Учений вважає, що це є перспективним для дослідження природовідповідності навчання у філогенезі (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Дослідження нейронауки можуть вплинути на перегляд теорії дидактики й виховання, а саме: зорієнтувати систему освіти на соціальну затребуваність рефлексивних здібностей, синтетичного мислення й художньої

інтуїції дитини, спрямованих на цілісне бачення світу як єдності природного, соціального й духовного середовища.

Отже, соціальне середовище, у якому розвивається людина, історичні процеси, культура, державний устрій формують систему цінностей, які детермінують становлення суб'єкта як представника свого часу, свого покоління. Процеси глобалізації та цифровізації, які відбуваються в наші дні, безумовно, впливають на формування особистості молоді, трансформують свідомість старшого покоління.

У представників цифрового покоління є своя специфіка самосприйняття, комунікативної, пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфери особистості. Визначені особистісні та поведінкові особливості сучасних підлітків свідчать, що вони можуть жити у віртуальному світі, бути далекими від реального життя, перебувати в суб'єктивній залежності від «цифри», яка несе ризик для їхнього здоров'я, звужує коло інтересів, перешкоджає міжособистісному спілкуванню, породжує інфантилізм. Все це свідчить про те, що «...людському розуму, який розвивається, необхідна збалансована медіа-дієта» (А. Greenfield, 2017, с. 71).

Водночас сучасна молодь має певні переваги в порівнянні зі старшим поколінням: відрізняється гнучкістю мислення та мобільністю, вміє працювати в умовах багатозадачності та медіабогатозадачності, швидко сприймає інформацію, миттєво перелаштовується з виконання однієї справи на іншу. Ці особливості необхідно враховувати в освітньому процесі, шукати нові форми взаємодії, розвиваючи комунікативні здібності, навички планування та критичного мислення здобувачів освіти. А. Valeriano Muñoz та J. Patiño Delgado (2019) зазначають: «Необхідно не лише навчати молодь, що відповідає потребам суспільства, повністю зануреного в цифрове середовище, а й розвивати у них ті навички, які дозволяють ефективно діяти в складних ситуаціях, шукати вирішення різних проблем, які з'являються у ХХІ столітті» (с. 22-23).

Уважаємо, що визначення психолого-педагогічних характеристик сучасних здобувачів базової середньої освіти є

важливим для планування напрямів виховної діяльності, пошуку ефективних методів, форм роботи, надання необхідної допомоги, підтримки при виникненні труднощів, а також для ефективної взаємодії з дітьми, оскільки колишня методика роботи багато в чому вже застаріла та не призводить до бажаного результату.

Найважливішою метою сучасної освіти, суспільства та держави є виховання, соціально-педагогічна підтримка становлення та розвитку високоморального, відповідального, творчого, ініціативного, компетентного громадянина, створення умов для виховання підростаючого покоління.

Визначення ключових аспектів виховання в контексті політичних, економічних, соціальних та культурних викликів є важливим завданням сучасної освітньої політики, що потребує переосмислення професійно-особистісної позиції педагога-вихователя, визначення суттєвих характеристик його діяльності, завдань та методів праці.

РОЗДІЛ 2. АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Вимоги до сучасного вчителя: компаративний аналіз професійних стандартів

Поглиблення взаємозв'язку та взаємозалежності країн та народів світу, інтернаціоналізація економіки, науки та культури зумовили розуміння важливості вивчення світового досвіду в багатьох сферах суспільного життя та галузях наукового знання, що уможливило зіставлення як економічних показників, соціально-політичних систем, так і моделей освіти в різних країнах світу.

У ХХІ столітті відбувається зміна ролі освіти, перехід від освіти як трансляції знань до освіти як індустрії можливостей, що сприяє формуванню ціннісно-смислової сфери суб'єктів освітнього середовища. Можемо говорити про такі глобальні виклики сьогодення: зміну статусу й ролі вчителя, соціальних запитів і громадських очікувань, появу нового типу учня. Сучасний професійно-особистісний контент вчителя свідчить про важливість саме професійно-особистісних якостей педагога, які є основою його професіоналізму та спроможності змінювати оточення.

Підвищення якості викладання є основним принципом розвитку освітніх систем. У центрі уваги країн-учасниць дослідження PISA перебуває вплив якісного викладання на покращення освітніх результатів здобувачів освіти. Як наслідок, важливого значення набуває стандарт вчителя як документ, який регулює його професійну діяльність.

Ознайомлення із професійними стандартами вчителя дало змогу зробити висновок, що практика розробки та впровадження стандартів відрізняється в різних країнах. Наприклад, у Фінляндії стандарт вчителів відсутній як документ, а в постійних лідерів рейтингу PISA Шанхаю та Сінгапуру стандарт представлений не як нормативний документ, у якому зібраний перелік вимог та компетентностей, а як комплексна система. В

Англії та Новій Зеландії прийняті професійні стандарти на національному рівні, тоді як у Канаді кожна провінція самостійно розробляє стандарти відповідно до особливостей своєї місцевості.

В Україні затверджено Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

Ми проаналізували професійні стандарти педагога в деяких зарубіжних країнах. Вибір країн для аналізу професійних стандартів зумовлений доступністю англomовних ресурсів досліджуваної тематики, позитивною динамікою розвитку систем педагогічної освіти, високою результативністю тестування учнів. Аналіз документів здійснювали з урахуванням предмета нашого дослідження.

Педагогічні стандарти, які існують наразі у Великобританії, уможлиблюють оцінювання як професійного рівня педагогів, які мають отримати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS), інтернів, які завершують педагогічну освіту, так і всіх учителів, які проходять атестацію в системі атестації шкільних учителів (School Teachers' Appraisal System). Отже, стандарти описують кваліфікаційні вимоги до будь-якого вчителя Великобританії, незалежно від займаної посади. Складовими стандартів є преамбула і дві частини (Teacher's Standards, 2011). Перша частина присвячена професійному стандарту, друга – стандарту особистої та професійної етики.

Система освіти в Канаді є децентралізованою. Уряди кожної з десяти провінцій і трьох територій самостійно визначають пріоритети освітньої політики та заходи з розвитку освіти. Наприклад, Стандарт діяльності педагогічних працівників (Standards of Practice for the Teaching Profession, 2000) провінції Онтаріо складається з переліку шістнадцяти професійних компетентностей педагога, які відображають роль учителя у процесі навчання учнів, професійні знання, професійну практику, лідерство в навчальній спільноті,

безперервне професійне зростання (Ministry of Education, Ontario).

На початку 2000-х років у Сінгапурі було розроблено методику оцінювання ефективності роботи вчителів (Enhanced Performance Management System (EPMS)). Акцент було зміщено з показників, які піддаються спостереженню (предметні знання, управління класом, навички викладання), на глибші професійні характеристики педагога (A Teacher Education Model for the 21st Century). Розроблену модель компетентностей учителя (Teaching Competency Model) можна вважати аналогом стандарту педагога. У моделі описано ключову компетентність учителя: «цілісний розвиток дитини», а також чотири кластера компетентностей: «розвиток системи знань», «завоювання сердець і умів», «спільна праця», «розуміння себе та інших». Із кожною компетентністю співвідноситься рівень ефективної поведінки вчителя.

У Гонконгу модель педагогічних компетентностей (Teacher Competencies Framework) є рекомендованою і слугує орієнтиром для професійного розвитку освітян. Модель є багатовимірною, відображає системність праці вчителя. Вона складається з чотирьох розділів: викладання та навчання, розвиток учнів, розвиток школи, професійні зв'язки та послуги. Ці складові моделі пов'язані з типовими обов'язками шкільного вчителя. Також обов'язком учителя є всебічний розвиток учнів: передбачено проведення позашкільних заходів, моральне, соціальне, громадянське виховання, керівництво та консультування. Модель педагогічних компетентностей також передбачає орієнтацію на шість ключових цінностей: віру в те, що всі учні спроможні навчатися; любов і турботу про учнів; повагу до різноманіття культур; прихильність і відданість професії; співробітництво, обмін досвідом і командний дух; ентузіазм у безперервному пізнанні та прагненні до вдосконалення.

В Австралії національні професійні стандарти педагога (Australian Professional Standards for Teachers) були розроблені Австралійським інститутом педагогіки та шкільного лідерства

(Australian Institute for Teaching and School Leadership). Професійні стандарти педагога охоплюють три домени викладання (професійні знання, професійну практику та професійну взаємодію) (Australian Professional Standards for Teachers).

«У 2013 році була прийнята «Педагогічна Конституція Європи», в якій визначено єдину ціннісну та методологічну платформу підготовки учителів для об'єднаної Європи ХХІ ст. У контексті активних реформ в освіті в Україні, спрямованих на розвиток особистості здобувачів освіти, з'являються нові професійні завдання сучасного вчителя, нові вимоги до його підготовки» (Волошина, 2022і, с.66).

У контексті активних реформ системи освіти України, спрямованих на розвиток особистості учня, перед сучасним учителем постають нові професійні завдання, виникають нові вимоги до його підготовки. У Концепції Нової української школи зазначено, що сьогодні «...варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (с. 16). Дійсно, особливості сучасного уроку, розвиток дистанційної освіти, аналіз запитів на підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів стали практичними передумовами та зумовили потребу в педагогах, готових до реалізації нових рольових позицій.

Позначивши потребу у зміні рольової позиції сучасного вчителя, перейдемо до характеристики окремих ролей, оволодіння якими у процесі професійної підготовки у ЗВО має важливе значення для майбутньої успішної професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Педагог-модератор (лат. «moderator» – той, хто очолює групу, керівник, наставник). Як стверджують Г. Хаусманн і Х. Штюрмер, узагальненою метою модерації може бути організація групової роботи в режимі співробітництва з дотриманням рівноправності її учасників. Саме цей аспект зазначеної мети сприяє використанню модерації у професійній підготовці майбутнього педагога.

В основі модерації лежить використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що спонукає учня до прийняття рішення, реалізації його потенціалу.

Педагог-фасилітатор («facilitate» означає «полегшувати, просувати»). Головним завданням педагога-фасилітатора є стимулювання процесу навчання, вміння створювати належну атмосферу психологічної підтримки, що сприяє комфорту здобувачів освіти, надає їм впевненості у власних можливостях, спонукає їх до вирішення поставлених завдань.

Педагог-тьютор (від англ. «tutor» – викладач, репетитор, опікун). Тьютор допомагає здобувачам освіти зрозуміти свої потенційні можливості, окреслити індивідуальну освітню траєкторію для майбутнього професійного самовизначення й розширення освітнього простору.

Наступною рольовою позицією, що забезпечує успішність виконання завдань сучасного освіти, є позиція педагога-дослідника. В. Сухомлинський (1973) наголошував на важливості поєднання функцій учителя й дослідника: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося на одноманітну повинність, ведіть кожного учня до щасливої стежки дослідження» (с. 63).

У наших попередніх розвідках ми проаналізували й порівняли основні компетентності вчителя ХХІ століття, які задекларовано в Педагогічній Конституції Європи (Педагогічна Конституція Європи, 2013), Концепції Нової української школи (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016), у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Основні компетентності українського вчителя XXI століття

<i>Основні компетентності вчителя XXI століття за Педагогічною Конституцією Європи (2013)</i>	<i>Перелік базових компетентностей вчителя Нової української школи (2016)</i>	<i>Компетентності вчителя відповідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020)</i>
Комунікативна компетентність (сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами).	Мовно-комунікативна компетентність: - володіння системними знаннями про норми й типи педагогічного спілкування; - уміння вислуховувати інших та аргументувати власну позицію; - розвиненість культури професійного спілкування.	ПК мовно-комунікативна
Компетентність самоідентичності	Загально-культурна компетентність: - здатність розуміти твори мистецтва,	ЗК культурна

	естетичний смак, здатність до творчості; - усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.	
Компетентність справедливості	Соціально-громадянська компетентність: -усвідомлення глобальних проблем людства й можливостей власної участі у їх розв'язанні; -усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; - здатність до ефективної командної роботи; - уміння попереджати та розв'язувати конфлікти, знаходити компроміси.	ЗК громадянська ЗК соціальна
Лідерська компетентність	Підприємницька компетентність: - уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу, так і розвитку суспільства.	ЗК лідерська ЗК підприємницька

Дослідницько-аналітична компетентність	Інформаційна компетентність: - здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства.	ПК інформаційно-цифрова
Здатність навчатися впродовж життя	Уміння вчитися впродовж життя: - здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.	ЗК здатність до навчання впродовж життя
Емпатія — здатність розуміти переживання	Психологічна компетентність: - усвідомлення цінності фізичного, психічного й	ПК психологічна; ПК емоційно-етична

учня чи студента та співпереживати у процесі спілкування.	морального здоров'я особистості; -здатність сприяти творчому становленню дітей.	
Стаття 6.3. Найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ.	Професійно-педагогічна компетентність: - обізнаність із новітніми науковими відомостями з педагогіки, психології, інноватики; - здатність до продуктивної професійної діяльності на основі педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог етики.	ПК предметно-методична педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна.

Можемо зробити висновок, що вимоги до особистості вчителя корелюються в Педагогічній Конституції Європи з документами про освіту в Україні.

На основі проаналізованих стандартів педагога ми визначили ключові вимоги до вчителя (табл. 2.2.).

У більшості проаналізованих стандартів педагога досліджуваних країн визначені такі компетентності: індивідуальний підхід до учнів, уміння керувати класом, знання законодавства, вміння оцінювати учнів, знання психології, вміння розробляти освітні програми, робота з батьками, взаємодія, безперервний професійний розвиток. У деяких стандартах виділено такі вміння: мотивувати учнів, уміння працювати з особливими дітьми, уміння планувати освітній процес та готувати звітність, брати участь у роботі педагогічних спільнот.

Таблиця 2.2.

*Узагальнені компетентності вчителя (за результатами
аналізу професійних стандартів педагога)*

<i>Узагальнена компетентність</i>	<i>Зміст компетентності</i>
Індивідуальний підхід до здобувачів освіти	Розкриття та реалізація потенціалу кожної дитини; вміння подавати навчальний матеріал зрозуміло для кожної дитини; вміння визначати потреби, сильні та слабкі сторони кожного учня.
Уміння працювати з особливими дітьми	Уміння виявити потреби кожного учня, впроваджувати різні методи навчання для залучення всіх здобувачів освіти у процес навчання, зокрема й дітей з особливими освітніми потребами, обдарованих учнів, учнів, мова викладання для яких не є рідною, учнів із порушеннями здоров'я тощо.
Передача цінностей та професійна етика	Формування розуміння здобувачами освіти цінності освіти; здатність керуватися під час спілкування з учнями принципами рівності, справедливості, поваги, довіри; розвивати допитливість школярів, підвищувати їхню самооцінку.
Знання предмету	Впевнене знання та розуміння дисципліни, яку викладають, знання освітньої програми; розуміння актуальних змін у предметній галузі.
Знання педагогіки, психології	Розуміння того, як відбувається процес навчання, факторів, які впливають на навчання та його результативність; знання особливостей етапів когнітивного, соціального та емоційного розвитку здобувачів освіти; знання сучасних методів виховання.

Робота з батьками	Уміння ефективно взаємодіяти з батьками щодо навчання та благополуччя їхніх дітей; залучення батьків до співпраці.
Формування освітнього середовища	Уміння створювати безпечне комфортне освітнє середовище; вміти надихати учнів до навчання за межами навчальної програми; надихати, мотивувати до саморозвитку.
Взаємодія	Уміння ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, їхніми батьками, колегами, спеціалістами, адміністрацією; уміння допомогти колегам у професійному розвитку та використовувати їхню допомогу для власного професійного розвитку.

Аналіз цих документів уможливив висновок, що в кожному з них відображено ціннісний компонент, який є своєрідним етичним кодексом учителя. Його метою є забезпечення етичної поведінки педагога в освітньому процесі, визначення значущої ролі вчителя у процесі виховання та навчання дітей. Етична частина стандарту ґрунтується на педагогічних, загальнокультурних і корпоративних цінностях і регулює професійну поведінку та взаємини з колегами, батьками та громадськістю.

Зупинимося більш детально саме на етичній складовій вимог до сучасного вчителя.

Прикладом англосаксонської системи є система освіти Великобританії. Класична освітня система цієї країни серед важливих професійно-особистісних якостей педагога визначає такі: довіра (віра в себе, незважаючи на невдачі), терпіння, щире співчуття здобувачам освіти, розуміння, здатність дивитися на життя по-різному, уміння різнобічно аналізувати проблему, прагнення до вдосконалення, готовність допомогти учню досягнути мети, гордість за результати інших, життєрадісність (Professional Code of Ethics for Teachers).

В Онтаріо та Новій Зеландії етичний стандарт є окремим документом, а не доповненням, тому він є рівнозначним компонентом педагогічного стандарту. Обидва документи визначають вимоги до професіоналізму вчителя. У Канаді та Новій Зеландії етичні стандарти представлені як професійні: це документи, у яких визначено та докладно описано складові педагогічної діяльності учителя (Our Code, Our Standards).

Важлива роль у реалізації стандартів належить корпоративній культурі. Так, на думку G. Sykes, P. Plastrik, стандарт необхідний не лише для прийняття рішень і координації дій у професійній діяльності, а й для створення єдиного ціннісно-смыслового поля (Sykes, P. Plastrik). Щоб діяти згідно зі стандартом, педагоги мають бути причетними до цих стандартів.

Північно-американський регіон та його освітня система спрямовує педагога на виховання успішних учнів. США розробили Етичний кодекс педагога (Code of Ethics for Educators), увагу в якому приділено прояву професійно-особистісних якостей за чотирма напрямками: етична поведінка у ставленні до учнів; етична поведінка у професійній діяльності; етична поведінка у ставленні до колег; етична поведінка у ставленні до батьків і спільноти.

До найбільш значущих професійно-особистісних якостей північно-американського педагога відносять персональний стиль та індивідуальність, здатність ставити чіткі цілі перед учнями на уроці, забезпечувати дисципліну, ефективно керувати класом, здатність встановлювати відкриті партнерські стосунки з батьками, віра в найкращі можливості учня, виконання навчальних програм і стандартів, професійне володіння предметом, захоплення викладанням (пристрасть до викладання), довірливі стосунки з учнями (міцні зв'язки), персональна відповідальність за результат виховання учня, справедливість, емпатія, ентузіазм, творчість, служіння й дисципліна.

Аналіз джерел уможливив визначення шести специфічних якостей, які мають бути притаманні австралійському педагогу, а

саме: здатність проєктувати освітню програму, створювати перспективне освітнє середовище, співпрацювати з учнями, комунікабельність, можливість здійснювати контроль, спрямованість на професійне партнерство.

Серед якостей, якими можна охарактеризувати вчителя латиноамериканського регіону (Бразилія), визначимо такі професійно-особистіні характеристики: уважність, творчі здібності, здатність до налагодження ефективних взаємовідносин, здатність до емпатії, до здійснення контролю, до співпраці, повага.

Для південноамериканських педагогів (Гайана) розроблено структурований Етичний кодекс учителя, у якому регламентовано професійно-етичну поведінку вчителів, визначено їхні основні обов'язки по відношенню до учнів, окреслено роль учителя в житті дітей. Насамперед учителі мають бути чесними, неупередженими, етично поводитися з учнями, батьками та колегами (Professional Code of Ethics for Teachers). Учитель має розвивати найкращі риси характеру, зокрема наполегливість, чесність, повагу, законослухняність, терпіння, справедливість і відповідальність. Педагог має ставитися до кожного учня неупереджено, з добротою й повагою. Однією з важливих здібностей вчителя Гайани є вміння зберігати конфіденційність інформації, якщо ситуація у класі не є критичною й не вимагає участі батьків, адміністрації школи або правоохоронних органів. В етичному кодексі вказано, що вчитель має присвятити себе своїй професії. Саме ця якість стає гарантом безперервного професійного розвитку. Освітнє середовище класу має бути безпечним (фізична, психологічна, соціальна безпека тощо). Однією зі складових формування сприятливих відносин з учнями є встановлення конструктивних стосунків із батьками, шкільним персоналом, колегами, адміністративним корпусом. Важливою характеристикою Етичного кодексу педагога Гайани є вміння стати наставником молодому фахівцю в колективі освітнього закладу та вміння працювати в команді.

Скандинавський регіон займає першість у рейтингу кращих освітніх систем світу. Серед найважливіших аспектів портрету скандинавського педагога виокремимо такі якості: рівність, індивідуальний підхід, практичність, об'єктивність і неупередженість, довіра, повага до учня, відсутність тиску та притиску щодо учня (добровільність), прагнення до розвитку самостійності в учнів (Code of Ethics for Educators).

Східноазійський педагог має формувати освітні відносини на основі комунікабельності, емпатії, мобільності й толерантності. Однією з відмінних рис японського педагога є активна соціальна позиція в суспільстві, відповідно учителю має бути притаманна гнучкість: реагуючи на зміни в соціумі, він має усвідомлювати важливість своєї соціальної місії. Професійна діяльність ґрунтується на глибокій любові до учня, розумінні його потенціалу, поваги до його людських прав.

Південноазійська система освіти приділяє особливу увагу професійній поведінці педагога. У Філіппінському «Етичному кодексі педагога» регламентовано професійно-особистісні якості вчителя за сферами взаємовідносин: учитель і держава, вчитель та суспільство, вчитель та школа, вчитель та колеги, вчитель та батьки, вчитель та учні. Безумовно, вчитель має також особливу соціальну місію: місію служіння, трансляції зразкової поведінки, позитивного прикладу. Вчитель Філіппін – релігійний, аполітичний соціальний лідер, який формує гармонійні взаємини в суспільстві та транслює національні цінності.

Отже, узагальнимо вимоги до образу та поведінки вчителя, які є найпоширенішими. Найважливішою характеристикою вчителя визначимо здатність до емпатії. Значущими у професійній діяльності є довіра та здатність до співпраці. Важливими є такі професійні якості: здатність до управління, знання предмету викладання, творчий підхід. Не менш важливими є комунікабельність, старанність, соціальна активність, індивідуальний підхід до учня, повага та терпіння.

Узагальнюючи сучасний контекст вимог до професійно-етичної складової поведінки педагога, крім зазначених

універсальних характеристик учительської професії, відзначимо такі компетентності:

- здатність приймати різноманіття здобувачів освіти;
- здатність реагувати на індивідуальні запити та потреби учнів;
- здатність проєктувати освітній простір;
- здатність розуміти різноманітні культурні, соціальні, національні контексти в освіті;
- здатність продукувати нові ідеї;
- здатність прогнозувати майбутнє – тренди в освіті та потреби суб'єктів освітнього процесу;
- здатність брати відповідальність за процес і результати педагогічної діяльності.

Визначення універсальних етичних норм педагога в контексті багатополярного світу стає одним із ключових завдань сучасної освіти. Цю проблему досліджують провідні міжнародні та європейські асоціації вчителів. Концептуальною основою побудови етичного кодексу є принципи справедливості, об'єктивності та законності, поєднання взаємодоповнюючих підходів – діяльнісного та аксіологічного, – які є основою для чіткої регламентації професійної поведінки вчителя.

2.2. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в педагогічних ЗВО України

Сучасне середовище педагогічної освіти визначається поступовою зміною парадигми професійних цінностей, ідеалів, уявлень про професійно-особистісний образ учителя. Зароджується нова світоглядна парадигма педагогічної освіти, що безумовно впливає на трансформацію у професійному світогляді педагога.

В останні роки виховання та підготовка до виховної діяльності майбутніх учителів стали предметом наукових дискусій, обговорення у професійній педагогічній спільноті та засобах масової інформації, оскільки саме освітяни впливають

на формування людського капіталу, необхідного для інноваційного розвитку країни. Сьогодні найбільш гостро стоїть проблема підготовки не просто педагога-предметника, що транслює знання та формує вміння, а педагога-вихователя, здатного організувати цілеспрямоване управління процесом виховання та розвитку особистості дитини на основі гуманістичних цінностей.

«У Новій українській школі виховання не буде винесено в окремі «заняття з моралі». Формування характеру можливе лише через наскрізний досвід. Усе життя Нової школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний захопити дитину» (Волошина, Андреева, 2018а, с. 4).

Наразі актуальним є формування духовного, морального, фізичного здорового підростаючого покоління, виховання нового типу громадян – справжніх патріотів, які самостійно мислять, з активною життєвою позицією, з високим рівнем інтелектуального потенціалу, зі сталими моральними принципами.

І. Бех, керівник експерименту всеукраїнського рівня з реалізації Програми «Нова українська школа у поступі до цінностей», слушно зауважує: «Пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, милосердя, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни» (Шкарлет, 2022, с. 95).

Визначення ключових аспектів виховання в контексті політичних, соціальних викликів є важливим завданням сучасної освіти, що потребує переосмислення професійно-особистісної

позиції педагога-вихователя, визначення суттєвих характеристик його діяльності, завдань і методів роботи. Вважаємо, що в сучасних умовах педагогом-вихователем може стати тільки високоосвічена людина, щирий друг дітей і підлітків, професіонал, готовий до постійного саморозвитку та творчості, до вирішення нестандартних ситуацій, який вміло поєднує у своїй діяльності досягнення сучасної науки та педагогічної практики.

Проблематика підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності в закладах загальної середньої освіти завжди перебувала в центрі уваги науковців. Так, у кінці ХХ століття були захищені такі дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, пов'язані з предметом нашої наукової праці: О. Дубасенюк «Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога» (1996), Г. Троцько «Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах» (1997). Предметом наукового пошуку в дисертації М. Пантюка була підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття (2011).

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття були захищені дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, присвячені підготовці до виховної роботи у школі майбутніх учителів певного фаху окремими виховними засобами: О. Отич «Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору)» (1997), Н. Савчак «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів» (2000), Г. Шах «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства» (2000), Л. Бродська «Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі» (2006), Н. Яремчук «Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі» (2007), Н. Пусепліна «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах засобами музейно-педагогічної діяльності» (2009),

О. Флегонтова «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів» (2010), З. Удич «Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників» (2011), Н. Ткаченко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проєктування позаурочної виховної діяльності» (2011), І. Чорней «Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики» (2012).

Протягом останніх років було захищено ґрунтовні докторські дисертації, присвячені системі підготовки майбутніх учителів певного фаху. Серед них визначимо праці, присвячені підготовці педагогів професійного навчання (Васильєв, 2016), технології (Кільдеров, 2018) майбутніх учителів початкової школи (Бекірова, 2021; Будник, 2015; Вікторенко, 2021; Гречаник, 2021; Довга, 2021), учителів-філологів (Бескорса, 2021; Григоренко, 2021; Папушина, 2021; Щерба, 2021), математики (Годованюк, 2020), історії (Гриценко, 2021), природничих дисциплін (Молчанюк, 2020; Сяська, 2021), музичного мистецтва (Ракітянська, 2021), майбутніх учителів фізичного виховання (Степанченко, 2017).

На основі проблемного аналізу ми здійснили огляд наукових досліджень професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО та виділили основні напрями та контексти досліджень, зокрема такі:

- опис результатів професійної підготовки в педагогічному ЗВО, розвиток компетентнісного підходу у професійній підготовці в педагогічному університеті та розвиток компетентностей майбутніх учителів;

- практико-орієнтованість професійної підготовки майбутніх учителів;

- дослідження змісту та структури професійної підготовки в педагогічному ЗВО;

- розвиток цінностей педагогічної професії та професійно-особистісний розвиток здобувачів освіти у процесі підготовки в педагогічному університеті.

Детальний аналіз докторських дисертаційних досліджень дав змогу зробити висновок, що суттєвий інтерес у науковців викликає проблематика якості професійної підготовки майбутніх учителів, вибір підходів у підготовці здобувачів вищої освіти, форми, методи й технології професійної підготовки майбутніх учителів.

Досить часто у назві дисертацій послуговуються словосполученням «професійна підготовка в закладі вищої освіти» (або синонімічні), що свідчить про інтерес дослідників, їхні спроби дати відповідь на нагальні питання в контексті сучасного реформування освіти.

Коли йдеться про професійну підготовку здобувачів освіти педагогічного ЗВО, наголошують на опрацюванні таких завдань: багаторівневості професійної підготовки в педагогічному ЗВО, університетської педагогічної освіти, розвитку різноманітних компетентностей майбутніх освітян, програмного забезпечення професійної підготовки в педагогічному ЗВО, сформованості ціннісних орієнтирів підготовки в педагогічному закладі освіти.

Серед найпомітніших праць за останні п'ять років варто виділити докторські дисертаційні дослідження В. Галузяка «Теоретичні і методичні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя» (2021), В. Каплінського «Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах» (2019), М. Кондрашова «Теоретичні і методичні засади управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в умовах університетської освіти» (2020), Н. Лазаренко «Тенденції професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції (2020), І. Прокопенко «Система підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти» (2021).

У контексті реформування освіти України, впровадження концепції Нової української школи ми ретельно опрацювали кандидатські дисертаційні праці, які безпосередньо пов'язані з предметом нашого наукового дослідження. Особливо

значущими, на нашу думку, є праці, у яких розкрито окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до виховної роботи, зокрема такі: В. Бондар «Підготовка майбутніх учителів до позакласної роботи в початковій школі» (2020), М. Матвієнко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища» (2017), О. Надтока «Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах» (2018), І. Романюк «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи» (2021), Ю. Саєнко «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін» (2021).

Аналіз досліджень проблем виховання свідчить, що, незважаючи на наявний потенціал та активізацію окремих сегментів виховання, необхідно ретельно корегувати методи та технології цього процесу. Сьогодні важливий акцент виховної роботи зосереджено саме на використанні нових форм роботи. Така вимога актуальна для реалізації всіх напрямів виховання, також передбачає всебічний взаємозв'язок та взаємозалежність між ними, а саме: патріотичним, громадянським, правовим, моральним, трудовим, екологічним, естетичним, фізичним тощо.

Як зазначають випускники педагогічних закладів освіти, у них не завжди сформований відповідний рівень знань для здійснення виховної роботи; у порівнянні з навчальною роботою, виховна перебуває на другому плані. У молодих учителів не завжди сформовані ті ціннісні орієнтири, які сприяють вихованню здобувачів базової середньої освіти. Тому вважаємо, що в нашій роботі необхідно приділити увагу як змістовій, так і процесуальній складовій підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз дисертаційних досліджень уможливив виявлення низки змін, які сьогодні визначають структуру, функції та зміст професійної підготовки майбутніх педагогів. Професійна

підготовка в педагогічному ЗВО як мета пов'язана з засвоєнням здобувачами вищої освіти особливостей здійснення професійної педагогічної діяльності, з формуванням загальних і професійних компетентностей, готовності до реалізації професійних завдань. Професійна підготовка в педагогічному ЗВО як процес – це цикл взаємопов'язаних видів навчальної та позанавчальної діяльності, який проводять в освітньому закладі. Результатом цього процесу є професійне становлення, професійний розвиток, професійна соціалізація майбутніх учителів. Професійна підготовка в педагогічному ЗВО як результат відображається у кваліфікації, яку присвоюють випускнику, компетентностях, сформованих за період навчання.

Провідні науковці України в галузі педагогіки Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич, В. Кремень у науково-аналітичній доповіді «Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід» (2021) зазначають: «З-поміж позитивних аспектів підготовки вчителів в Україні варто виокремити: оновлення законодавчого забезпечення національної системи педагогічної освіти; розроблення професійних стандартів вчителя й викладача на основі компетентнісного підходу; уніфікацію освітніх рівнів підготовки вчителів; упровадження ліцензування й акредитації освітніх програм; утвердження політики академічної доброчесності; розвиток академічної мобільності; організацію навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; посилення уваги до системного використання в освітньому процесі інформаційних технологій; введення сертифікації педагогічних працівників; створення умов для підвищення кваліфікації педагогів тощо» (с. 26).

Зупинимось детальніше на особливостях підготовки вчителів саме до здійснення виховної роботи в закладах середньої освіти.

Заклади освіти, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), забезпечують необхідні умови для підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності. Кожний заклад вищої освіти розробляє освітні програми з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов функціонування та розвитку

закладу. В освітньо-професійній програмі визначені дисципліни загальної підготовки, професійної підготовки, практична підготовка майбутніх фахівців, атестація.

Так, дисципліни загальної підготовки спрямовані на формування загальних компетентностей, зокрема на формування критичного мислення та наукового світогляду; забезпечують формування трудової та мобільної поведінки на ринку праці, взаємодію в цифровому, полікультурному, безпечному суспільстві. Дисципліни професійної підготовки спрямовані на формування професійних компетентностей; забезпечують теоретичну та практичну підготовку майбутнього вчителя як предметника. Серед дисциплін професійної підготовки виокремимо дисципліни університетської профілізації, які забезпечують індивідуалізацію професійного розвитку з урахуванням майбутніх професійних інтересів або місця майбутнього працевлаштування.

Зупинимось на характеристиці дисциплін психолого-педагогічної підготовки, які спрямовані на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів, готують здобувачів освіти до роботи з різноманітним контингентом дітей, до формування відносин з усіма учасниками освітнього процесу. Важливою складовою освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів є практична складова. Ґрунтуючись на загальних рекомендаціях МОН України, заклади педагогічної освіти самостійно визначають обсяг підготовки майбутніх освітян до виховної діяльності.

Із метою визначення навантаження, яке відводиться на теоретичну та практичну підготовку до виховної діяльності в рамках засвоєння освітньої програми у ЗВО, нами було вибірково проаналізовано освітньо-професійні програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за предметною спеціальністю 014.15 Середня освіта (Природничі науки) (2020-2022 рр.), за якою навчаються здобувачі освіти в дев'яти педагогічних університетах.

Під час аналізу навчальних планів особливу увагу ми приділяли обсягу та змісту навчальних дисциплін обов'язкових компонент ОПП, які передбачають підготовку майбутніх педагогів до виховної діяльності. Результати дослідження наведено в таблиці (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

*Кількість кредитів на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу з методикою викладання та практичну підготовку здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти за предметною спеціальністю
014.15 Середня освіта (Природничі науки)*

<i>Назва закладу вищої освіти</i>	<i>Психолого-педагогічні дисципліни з методикою викл. (кредити)</i>	<i>Зокрема психолого-педагогічні дисципл. (кредити)</i>	<i>Зокрема педагогічні дисципліни (кредити)</i>	<i>Практика (кредити)</i>
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (2021)	41	16	10	21
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (2022)	30	14,5	8,5	30
Уманський державний педагогічний	49	17	11	24

університет імені Павла Тичини (2022)				
Донецький національний університет імені Василя Стуса (2023)	39,5	28,5	27,5	19,5
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (2022)	35	19	13	30
Волинський національний університет імені Лесі Українки (2020)	35	15	9	20
Мукачівський державний університет (2021)	27	19	14	30
Центральноукраїнськ ий державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (2021)	29	13,5	9	21
Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди (2022)	42	18	14	24

Характеристика функціонального призначення кожного елемента структури загальнопедагогічної підготовки свідчить про їхню цільову спрямованість на забезпечення теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Загалом кількість кредитів на вивчення психолого-педагогічних дисциплін із методикою викладання профільних предметів

обов'язкових компонент ОПП не перевищує 27 – 39 кредитів. Зокрема, на вивчення психолого-педагогічних дисциплін обов'язкових компонент ОПП відводять 13,5 – 28,5 кредитів, педагогічних дисциплін – 8,5 – 27,5. На практичну підготовку відводять 19,5 – 30 навчальних кредитів.

Схематично загальну структуру навчального плану підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти за предметною спеціальністю 014.15 Середня освіта (Природничі науки) представлено на рис.2.1.

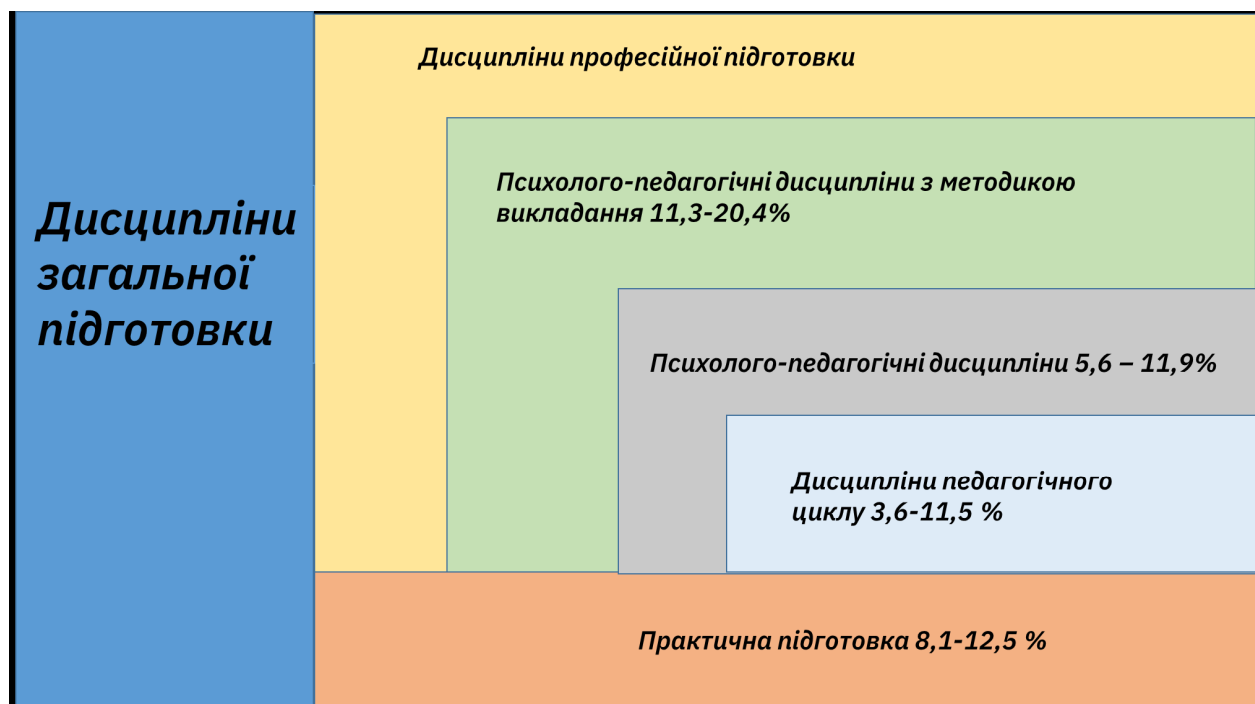


Рис. 2.1. Загальна структура навчального плану підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти за предметною спеціальністю 014.15 Середня освіта (Природничі науки)

Аналіз навчальних планів дав змогу зробити висновок, що практично відсутня спеціальна підготовка до виховної діяльності як окремої трудової функції педагога, незважаючи на орієнтацію програм на Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

Майбутні вчителі переважно вивчають предметну компоненту у професійній діяльності та базові механізми психолого-педагогічної роботи зі школярами. Базова теоретична підготовка до виховної діяльності відбувається в рамках дисциплін модулів психолого-педагогічної спрямованості, які в деяких випадках доповнено дисциплінами на вибір, факультативами. Варто також зауважити, що кількість навчальних годин на вивчення теорії та методики виховання у ЗВО є досить незначною у порівнянні з кількістю годин, відведених на вивчення фахових дисциплін.

Сформована система загальнопедагогічних знань допомагає вчителю успішно виконувати професійні функції вихователя, викладача, організатора, керівника та члена педагогічного колективу. У процесі реалізації цих функцій учитель виконує різноманітні конкретні види педагогічної діяльності. Для цього учителю необхідно знати методологічні основи педагогічної науки, теорії освіти та навчання (дидактики), теорії виховання, теорії управління та керівництва школою. Отже, система загальнопедагогічних знань, якими має оперувати майбутній учитель, може бути розглянута як єдність чотирьох підсистем, які існують самостійно й водночас є органічно взаємопов'язаними і взаємозумовленими. До них належать знання основ методології педагогіки, знання основ дидактики, знання основ теорії виховання, знання основ школознавства.

Ця система загальнопедагогічних знань є основою для оволодіння майбутніми вчителями механізмами професійної діяльності, її змістовою та операційною складовими. Система загальнопедагогічних знань уможливорює діалектичний взаємозв'язок між теоретичними знаннями про закономірності, сутність, принципи організації навчання й виховання та емпіричними знаннями про педагогічні факти як конкретне відображення реальної педагогічної дійсності, емпіричного базису педагогічної теорії.

У структурі загальнопедагогічних знань можна виокремити такі елементи: знання фундаментальних ідей, концепцій, законів

і закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; знання основних педагогічних фактів; прикладні знання про загальну методику навчання та виховання школярів.

Ми повністю погоджуємося з М. Опачко (2017) в тому, що «зміст психолого-педагогічної підготовки визначається такими фундаментальними навчальними дисциплінами:

– педагогіка (освіта-школа-вчитель (вступ до спеціальності); дидактика; теорія виховання; історія педагогіки; педагогічна майстерність; порівняльна педагогіка; соціальна педагогіка; сучасні педагогічні технології; основи педагогічного експерименту; педагогічна кваліметрія тощо);

– психологія (загальна психологія; вікова психологія; педагогічна психологія; соціальна психологія; історія психології; психологія управління; психологія професійної діяльності тощо)» (с. 18).

У деяких проаналізованих навчальних планах серед обов'язкових компонент ОПП є дисципліна, пов'язана з вивченням інклюзивної освіти (Донецький національний університет імені Василя Стуса, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Мукачівський державний університет). Цікавими в контексті предмета нашого дослідження є дисципліна «Сучасне українське виховання» (Донецький національний університет імені Василя Стуса), «Підготовка молоді до сімейного життя / Гендерна педагогіка» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка).

Найважливішою ланкою системи загальнопедагогічної підготовки вчителя є педагогічна практика, оскільки саме вона об'єднує теоретичну підготовку майбутніх учителів та їхню самостійну роботу в закладах середньої освіти й виконує такі важливі функції: навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань із суспільно-соціальних, політичних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь та навичок); розвивальну (розвиток пізнавальної творчої активності майбутніх вчителів,

педагогічного мислення); виховну (формування світогляду, мобільності, соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителя); діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності).

«Педагогічна практика спрямована на пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації, а відтак, на підготовку майбутнього вчителя як професійно компетентного фахівця. Практика відбувається упродовж усіх років навчання і дозволяє поглибити, інтегрувати й оволодіти фахово-методичними знаннями й уміннями щодо навчання, виховання, розвитку школярів, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, професійного й особистісного розвитку й індивідуального стилю професійної діяльності», – зауважують Л. Лук'янова, Ю. Лянной, О. Семенов, М. Вовк, автори посібника «Фахова практика вчителя: національний досвід та європейські цінності» (2023, с. 43).

У проаналізованих навчальних планах практична підготовка займає від дев'ятнадцяти з половиною до тридцяти навчальних кредитів. Хочемо звернути увагу на системний підхід в організації практики у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Здобувачі вищої освіти рівня бакалаврату проходять такі види практики: пропедевтичну, начальну, інструктивно-методичну, позашкільну, педагогічну практику в закладах загальної середньої освіти.

У програмах із практики сформульовано завдання педагогічної практики, представлено види робіт майбутніх учителів на різних етапах практики та окремі види позакласної виховної роботи, розкрито, які конкретні педагогічні знання та вміння мають бути сформовані у здобувачів вищої освіти під час проходження практики, які дидактичні та виховні прийоми та методи мають бути засвоєні, розроблено критерії оцінювання результатів практики.

Уважаємо, що така система практики, організація якої ґрунтується на знаково-контекстному підході, від вивчення теорії до виконання квазіпрофесійної діяльності та поступово до реалізації безпосередньо професійної діяльності, є продуманою траєкторією підготовки висококваліфікованого компетентного педагога.

Проте зазначимо, що активна практика в основному орієнтована на отримання майбутніми педагогами досвіду викладання у своїй предметній галузі. Досвід виховної діяльності обмежується, як правило, вивченням документів, які регламентують виховну роботу в закладі середньої освіти, виконанням деяких функцій класного керівника, підготовкою та проведенням окремих виховних заходів. Ступінь реалізації виховної складової навчання залежить від рівня знань методологічних та методичних основ процесу навчання та виховання, психолого-педагогічної теорії про сутність, закономірності, принципи, форми та методи організації освітнього процесу, змісту навчального матеріалу, від оволодіння комплексом педагогічних умінь і навичок, характеру взаємин із дітьми. Складність полягає не стільки в оволодінні цими знаннями та вміннями, скільки в необхідності синтезувати теоретичні знання з різних дисциплін і практики для підбору дидактичних завдань для реалізації виховної мети, у внесенні змін до змісту програмного матеріалу, застосуванні різноманітних методів організації освітнього процесу з урахуванням конкретних навчально-виховних завдань, особливостей як класного колективу, так і індивідуальних особливостей здобувачів базової середньої освіти.

Під час проведення дослідження ми проаналізували програмне та навчально-методичне забезпечення підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до реалізації виховної діяльності в системі загальної середньої освіти. Їхніми перевагами вважаємо такі:

— узагальнення теоретичних досліджень проблем виховання, накопичених різними поколіннями вчених;

– широку представленість різних концепцій виховання, що дає майбутнім педагогам можливість ознайомитися зі станом сучасної теорії виховання;

– логічну послідовність у викладі матеріалу для майбутніх учителів;

– наявність у навчально-методичних посібниках різноманітних питань завдань, які сприяють глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу;

– наявність у навчально-методичних посібниках тематичних списків рекомендованої літератури не тільки педагогічного, а й психологічного, соціологічного, філософського спрямування.

На нашу думку, в організації програмного й навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до організації виховної діяльності необхідно звернути увагу на:

– недостатній практико-орієнтований підхід у програмах та навчально-методичних посібниках, що не дає майбутнім педагогам можливості підготуватися до роботи в закладі загальної середньої освіти;

– значний обсяг змісту навчально-методичних посібників, що унеможлиблює його співвіднесення з кількістю годин, передбачених програмами для вивчення теорії та методики виховання;

– «академічну сухість» стилю текстів навчально-методичних посібників, їх віддаленість від читача-здобувача вищої освіти;

– поверхневі та не завжди підкріплені прикладами описи в навчально-методичних посібниках різних форм роботи з дітьми;

– приділення достатньої уваги в посібниках виховному аспекту саме навчальної діяльності;

– орієнтованість питань та завдань насамперед на індивідуальну роботу здобувача вищої освіти з текстом, а не на групові дискусії та обговорення проблем, що обмежує можливості для формування власної позиції щодо різних проблем виховання;

– спрямованість більшості навчальних посібників та підручників для майбутніх учителів на те, що знання теорії виховання забезпечує успіх у виховній діяльності.

На нашу думку, доцільно збільшити кількість практичних знань у порівнянні з теоретичними, що дасть змогу здобувачам вищої освіти чітко розуміти особливості своєї майбутньої професії, її можливості та ризики. Необхідно також змістити акцент у потрактуванні феномена виховання з об'єктивних закономірностей на суб'єктивні цінності особистості та представити їх як головний вектор у вихованні. Крім того, доцільно орієнтуватися на компактність представлення навчального матеріалу, необхідного для засвоєння здобувачами вищої освіти в контексті лекційних занять, у поєднанні зі збільшенням частини матеріалу для вибіркового вивчення в контексті практичних занять або самопідготовки.

Оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього педагога як вихователя сприятиме подоланню таких негативних тенденцій у практиці виховання, як розмивання у професійній свідомості суті виховної діяльності педагога та зведення її до організації дитячого дозвілля у вільний від уроків час; домінування заходового підходу до виховання, що призводить до посилення об'єктивно існуючої в сучасній культурі тенденції до ізоляції дитячої та молодіжної субкультур від світу дорослих; примітивізація або спотворення форм взаємодії педагогів, невиразність цілепокладання, постановка нереалістичних цілей виховання; надмірна зосередженість на організаційних діях на шкоду реалізації ціннісного змісту виховання.

Аналіз наукових досліджень і власний досвід викладацької діяльності дав нам змогу переконатися у правомірності висловлювання Н. МIRONЧУК, (2014) яка, досліджуючи особливості підготовки майбутніх учителів до практичної виховної діяльності, дійшла висновку, що «...інтегрований практико-орієнтований характер педагогічної підготовки студентів..., поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, включення студентів у дослідницько-пошукову

діяльність з вивчення проблем реальної виховної практики є умовою формування готовності майбутніх учителів до практичної виховної діяльності» (с. 378).

2.3. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів до виховання школярів

У ХХІ столітті система освіти багатьох країн стає однією з найважливіших і найдинамічніших елементів соціальної інфраструктури. Процес реформування освіти є глобальним: поза ним практично не залишається жодна країна. Реформи освіти є багатоаспектними, оскільки стали важливою складовою соціальної політики сучасних держав. Вони передбачають реорганізацію управління освітою та перерозподіл функцій центральної, регіональної та місцевої влади, створення нових типів закладів освіти, модернізацію змісту та методів навчальної та виховної роботи. Оновлюються всі ланки системи освіти – від закладів дошкільної до закладів вищої освіти. У звіті McKinsey, присвяченому аналізу найкращих систем шкільної освіти двадцяти п'яти країн світу, було використано широко цитовану згодом фразу: «Якість системи освіти не може перевищувати якості її вчителів» (A Teacher Education Model for the 21st Century).

У ХХІ столітті у всіх європейських країнах відбуваються реформування професійно-педагогічної підготовки вчителів. Виокремимо передумови цього процесу: зобов'язання країн Європейської Ради щодо створення єдиного простору вищої освіти (зокрема й педагогічної) після спільної заяви міністрів освіти (червень 1999 р., Болонья); заклади середньої освіти й підготовка вчителя мають відповідати запитам сучасного динамічного інформаційного суспільства (у робочій програмі Ради Європи (2002) підготовку вчителя визнано стратегічною метою розвитку Європейської освіти); реформування буде успішним за умови зміни механізму управління вищою освітою,

зокрема й педагогічною, ключовими позиціями якого є спрямованість на результативність та децентралізація.

Проаналізуємо Робочу програму розвитку освіти у країнах-членах Європейського Союзу (зокрема, і в країнах-кандидатах), прийняту в Лісабоні Радою Європи у 2002 році. До програми входить тринадцять напрямів, серед яких базовими є: заохочення мобільності, сприяння Європейській спільній діяльності щодо забезпечення якості освіти, визначення якості вищої освіти (розроблення спільних Європейських освітніх модулів), навчання упродовж життя, кооперація з закладами вищої освіти та здобувачами освіти, формування єдиного Європейського освітнього простору.

У трьох положеннях Робочої програми з розвитку освіти чітко сформульовано умови, за яких покращиться професійно-педагогічна підготовка Європейських вчителів, що є індикатором усього процесу реформування:

- гарантія, що вчителям буде забезпечено особливу підтримку у процесі роботи в сучасному інформаційному просторі;

- визначення мінімуму навичок, якими мають оперувати вчителі для виконання функціональних обов'язків в інформаційному суспільстві;

- забезпечення потреби у високо кваліфікованих учителях і підвищення престижу вчительської професії.

Реформування педагогічної освіти у країнах-членах Європейського Союзу відповідатиме вимогам підготовки ініціативного фахівця, професійно підготовленого до виконання функціональних обов'язків в інформаційному суспільстві, спроможного виконувати його замовлення, а не «гармонізувати» педагогічну освіту у примусовому порядку.

Аналіз компаративних досліджень (Авшенюк, 2014; Вавринюк, 2019; Локшина, 2021; Товканець, 2019) уможливив висновки, що в соціокультурних практиках зарубіжної освіти наявні загальні ознаки моделей виховання, які можна назвати пріоритетними у визначенні стратегії та практики виховання в Європейському Союзі:

– концептуальні засади будь-якої існуючої моделі виховання є проєкцією соціокультурних інститутів, які історично сформувалися, та традиційних практик соціалізації в цьому регіоні. Нормативна складова виховання зберігає його цінність, оскільки допомагає досягти запланованих результатів;

– практично всі сучасні моделі виховання виконують соціально нормативну, транслуючу, контролюючу функцію формування «простору дорослішання дитини»;

– у більшості зарубіжних систем завдання виховання суб'єктності дитини вирішують з урахуванням традицій регіону, особливостей освітньої системи;

– в організації шкільного життя для більшості моделей виховання притаманні такі пріоритети: дітей вчать ставитися до групових завдань, як до власних, виконувати громадські норми, що є основою в майбутньому;

– сучасне суспільство потребує подальшого розвитку майже всіх його соціокультурних інститутів, і в цьому процесі моделі полікультурного та морального виховання можуть зіграти вирішальну гуманітарну роль;

– перспективна модель виховання – це конкретний образ системи виховання, у якому відображено найбільш суттєві, реальні або передбачувані властивості цієї системи, орієнтовані на формування таких професійно-особистісних якостей і здібностей людини, які з високою ймовірністю будуть складовою образу майбутнього спеціаліста, людини і громадянина в реальній перспективі.

У контексті зазначеної складової нашого дослідження важливими є наукові пошуки Н. Лазаренко (2018), яка визначила «...тенденції і особливості реформування вищої педагогічної освіти у різних країнах світу, а саме:

– поступове розростання ринку освітніх послуг і розширення їх спектру;

– освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування...;

– у галузі управління освітою забезпечується компроміс між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти та повною автономією навчальних закладів;

- професія вчителя – висококваліфікована професія;
- забезпечується безперервне навчання та підвищення кваліфікації;
- розвивається багаторівнева система підготовки;
- налагодження співпраці між ЗВО, школами, іншими освітніми установами» (с. 201).

З урахуванням предмета нашого дослідження в контексті європейського реформування педагогічної освіти необхідно розглянути особливості організації професійної підготовки майбутніх учителів різних національних систем до виховної роботи з учнями школи.

Протягом останніх років в Україні з'явилися дисертаційні дослідження, присвячені вивченню зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів. Так, у наукових працях детально вивчено досвід професійної підготовки учителів у Польщі (Ю. Грищук, 2019; О. Кучай, 2016; Т. Яніцка-Панек, 2017, І. Янкович, 2016), Німеччині (О. Гривкова, 2019; М. Гуляєва, 2021; Л. Дяченко, 2016), Фінляндії (К. Котун, 2015), Австрії (С. Коцур, 2019), США (М. Леврінц, 2020), Великій Британії (О. Мельничук, 2021), Угорщині (К. Годлевська, 2017), Австралії (Л. Костіна, 2018), КНР (К. Шевченко, 2018), Греції, Італії, Іспанії (Н. Постригач, 2021).

Ми безперечно погоджуємося з дослідниками порівняльної педагогіки, що «накопичений у зарубіжжі практичний досвід та теоретичні узагальнення набувають особливої актуальності в умовах руху України до синхронізації національної освіти зі стандартами провідних країн зарубіжжя» (Джурило, 2018, с. 4).

У світовій освітній практиці накопичено багато спільного в підходах до підготовки педагогів, проте існує й чимало відмінностей, зумовлених історичними, культурними, національними традиціями, а також економічними можливостями країн. У багатьох країнах учителів готують в університетах (США, Німеччина, Японія та інші). Паралельно, як правило, існує система спеціальних навчальних закладів – педагогічних коледжів, педагогічних вищих шкіл та академій. Вони готують переважно вчителів початкових класів. У багатьох

країнах прослідковується стійка тенденція передачі функцій підготовки вчителів університетам. З одного боку, це пояснюється необхідністю підняти рівень наукової підготовки педагогів, оскільки в університетах дають глибші знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, з іншого – університетський диплом є престижнішим.

Т. Кристопчук (2013), досліджуючи особливості організації педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу, зацентрувала увагу на «...необхідності гармонізації моделей європейської педагогічної освіти та важливості для України врахування європейського досвіду» (с. 421).

У ХХ столітті під впливом розвитку економіки, науки та техніки, процесів демократизації та розповсюдження освіти сформувалися різні моделі підготовки вчителів. На початку століття у більшості країн Європи розповсюдженою була психологічна модель, основою якої були психологічні знання, зокрема біхевіоризм та експериментальна психологія, а також результати біомедичних знань про людину та її онтогенетичний розвиток. Психологічний напрям у підготовці вчителів був орієнтований на глибоке оволодіння майбутніми педагогами психологічною теорією та психологічною культурою, знаннями дитячої та вікової психології, індивідуальних відмінностей між дітьми та закономірностей організації освітнього процесу з урахуванням цих відмінностей.

Теоретичною основою психологічної моделі підготовки вчителів стали насамперед результати досліджень (1914 – 1939) представників Женевської психологічної школи, яку очолював Ж. Піаже, та Віденської школи, якою керував Ш. Бюлер. Наприклад, у Польщі психологічну модель досліджував видатний психолог та педагог, родоначальник експериментальної педагогіки та психології в Польщі Я. Давид. Модель підготовки вчителів, що ґрунтується на психологічних знаннях та психологічній культурі, не втратила своєї актуальності й сьогодні.

В основу праксеологічної моделі лягли ідеї наукової організації праці та управління, міжособистісних взаємин

(Human relations), які сприяють розвитку ергономіки. Прихильники цієї моделі переконані, що науковий, технічний та економічний прогрес відбувається насамперед завдяки успіхам освіти. Ця модель, яка ґрунтується на засадах ергономіки та психології, досить поширена у країнах Західної Європи і спрямована на прагматичну, професійно орієнтовану підготовку майбутніх освітян.

Широку популярність отримала модель, яка ґрунтується на засадах кібернетизації, комп'ютеризації, інформатизації усіх сфер діяльності. Прихильники цієї моделі розглядають дидактику не як теорію освіти та навчання, а як технологію. Із появою цієї моделі виник педагогічний термін «мультимедійна педагогіка». Прихильники цієї моделі вважають, що найважливішою є технологічна та інформаційна підготовка майбутнього вчителя. Проте видатний польський педагог S. Woloszyn зазначає: «Будь-якого випускника середньої школи можна підготувати до ролі оператора технічних засобів навчання. Відповідно виникає питання: чи можливо тоді гарантувати творчий, особистісний підхід учителя до учнів, охопити виховним впливом молодь, якій це так необхідно» (Woloszyn, 1998).

Ще одна модель підготовки майбутніх учителів – гуманістична модель, в основі якої лежать ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, С. Роджерс). Її представники заперечують виключно утилітарний та прагматичний характер професійної підготовки майбутніх педагогів. На їхню думку, учитель не може бути суто транслятором знань, оскільки сьогодні він має бути креативною й самостійною особистістю, з високорозвиненою самосвідомістю, орієнтованою на розвиток суб'єкта освітнього процесу – здобувача освіти. Гуманістична модель набуває особливого поширення у країнах, які проходять складний шлях політичної, економічної та культурної трансформації, для яких особливо важливою є система загальнолюдських цінностей, полікультурна освіта, що охоплює всі вікові групи дітей та молоді; подолання політичних, соціальних, релігійних, гендерних та інших упереджень.

Сьогодні формується ще одна модель підготовки вчителів, яка поєднує позитивні ознаки попередніх. Йдеться про багатофункціональну та багатомодульну модель, прихильники якої вважають, що академічна підготовка вчителя має бути науковою, професійною, гуманістичною; відкритою для будь-яких інновацій. Вона повинна сформувати в майбутніх педагогів уміння мислити науковими категоріями, послуговуватися науковими методами. Професіоналізм у підготовці вчителів, що є найважливішим компонентом цієї моделі, вимагає від учителя володіти мистецтвом викладати предметні блоки дисциплін. Гуманізація процесу підготовки вчителів, на думку прихильників цієї моделі, проявляється у формуванні в майбутніх освітян емпатії, позитивної мотивації, реалістичного оптимізму, організаційних здібностей. «Учитель – це не тільки підготовлений «предметник», це, перш за все, педагог-гуманіст, носій інновацій та прогресу, серед яких важлива роль відводиться толерантності та дотриманню прав людини» (Marzecz, 2001).

Л. Огнівко (2008) зазначає, що «...у різних моделях підготовки вчителів в країнах Європейського Союзу структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, який реалізований у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика/методика, педагогічна практика. Значна увага в навчальних планах вищих педагогічних закладів приділяється методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу» (с. 228–229).

Освітні системи різних країн мають відмінності в організації психолого-педагогічної підготовки. У педагогічних закладах освіти така підготовка починається зазвичай із першого курсу, в університетах – із третього. В окремих країнах (наприклад, у Франції) вивчення педагогіки, психології та методики викладання відбувається в центрах спеціалізації. В Іспанії та більшості латиноамериканських країн психолого-

педагогічна підготовка в університетах займає приблизно третину навчального часу.

У Німеччині в навчальних планах передбачені дисципліни «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка» тощо, але у списку семінарів пропонують здебільшого не загальні, а тематичні курси (спецкурси) в межах певної галузі педагогіки. Теми семінарів відображають науковий пошук професорів та викладачів, що створює сприятливі можливості для залучення здобувачів освіти до педагогічних досліджень. Органічне поєднання науково-дослідної роботи з освітнім процесом ЗВО дає змогу акцентувати увагу не на накопиченні педагогічної інформації, а на формуванні навичок самостійної роботи, творчого педагогічного мислення, професійно-педагогічних якостей, умінь та навичок на основі отриманих знань.

У педагогіці західних країн педагогічні дисципліни зазвичай розподіляють на три групи. Складовими першої групи є філософія та соціологія освіти, теорія та історія педагогіки, порівняльна педагогіка. До другої групи належать дисципліни, пов'язані з емпіричними дослідженнями – методи педагогічних досліджень, діагностика, тестування, вимірювання, оцінювання. Третя група складається з «прикладних» педагогічних знань – конкретних методик та технологій навчання.

Особливе місце в підготовці вчителя за кордоном займає психологія, яка тісно взаємопов'язана з педагогічними навчальними предметами. Викладання психології ґрунтується на особистому досвіді майбутніх учителів, із підтвердженням експериментальної педагогічної діяльності. Значну увагу приділено формуванню навичок спостереження, діагностування та оцінювання. Важливе місце в університетській психології посідає теоретичне і практичне вивчення поведінкових аспектів – як індивідуальних, так і групових, які зумовлені соціальними, національними, культурними та іншими умовами розвитку особистості, методики корекції відхилень у поведінці.

Для нашої праці цікавим є дослідження української вченої І. Янкович «Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних

зкладах Польщі до виховної роботи з учнями» (2016) . Вона проаналізувала навчальні плани, згідно з якими відбувається підготовка майбутніх педагогів, у результаті чого дійшла висновку, що «студенти вивчають педагогіку, теоретичні основи виховання, історію педагогіки, педагогічну діагностику, медіа в освіті». Теоретичний аналіз наукових доробок та практичної роботи в Польщі дав змогу дослідниці встановити, що «...найсуттєвішим недоліком педагогічної підготовки майбутніх учителів є недостатній рівень сформованості вмінь працювати з важковиховуваними дітьми та з учнями, що мають фізичні вади в розвитку» (с. 15).

Інший український дослідник О. Кучай (2016) під час вивчення методичної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у Польщі проаналізував курікулуми польських університетів, які готують майбутніх учителів. Він переконливо доводить, що вагоме місце у професійній підготовці педагогів відведено психолого-педагогічній складовій (с.40-41).

Т. Кристопчук (2013), аналізуючи спільні та відмінні риси в системі педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу дійшов висновку, що «...на центральному рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінки якості. На рівні закладів педагогічної освіти спільними для всіх країн є наступні компетентності: предметні компетентності; педагогічні компетентності; компетентність щодо інтеграції теорії і практики; компетентність щодо взаємодії й співробітництва; компетентність щодо оцінки якості; компетентність у сфері мобільності; лідерська компетентність» (с. 421).

Опрацювання наукових джерел дає нам змогу стверджувати, що в більшості зарубіжних систем освіти завдання шкільного виховання вирішують залежно від пріоритетів традицій, які існують у суспільстві та в культурно-освітньому середовищі.

У Данії та Німеччині майбутні вчителі вивчають два обов'язкових курси: «мораль» та методика її викладання.

У школах Великобританії та США існують спеціальні заняття «моралі» (morals) та позаурочні заходи відповідно до програм моральної та громадянської освіти (civic education), які посідають важливе місце в розкладі основних дисциплін (країнознавчі екскурсії). Особливу увагу приділяють ритуалу вшанування національного прапора США, державно-історичної та конституційної символіки. Психолог П. Уайт (США) виділяє «громадянські чесноти». У програму «виховання громадянина» (civic education) у США входить культивування таких якостей, як надія та впевненість у собі та своєму оточенні, мужність, самоповага (self-esteem), а також дружба, довіра й обов'язково чесність і порядність.

Для французьких педагогів важливі цінності історичної та культурної національної своєрідності, до яких зараховують: особистісні – духовні та етичні (благодійність, здатність до самопожертви, цнотливість, почуття дружби); особистісні – економічні та соціальні (право на працю, на вільний вибір професії, на захист від безробіття, на справедливу винагороду, на гідний рівень життя); кар'єрні (право на професійний розвиток); демократичні (право на свободу совісті, на захист від дискримінації за расовою, національною, статевою, мовною, релігійною, соціальною ознакою тощо); політичні (право на переконання); естетичні (почуття прекрасного).

Британські педагоги визначають такі цінності виховання: цінності свободи, рівності та раціональності, духовні цінності як інтегративну якість (ставлення до світу), моральні цінності (різниця між добром і злом), екологічні цінності, громадянськість, цінності здоров'я, мистецтва, здорового способу життя.

У данській «народній школі» folke hoeskole, заснованій видатним лютеранським педагогом Н.-Ф.-С. Грундтвигом, сімейне виховання вважають важливішим, ніж державне, оскільки, на думку педагога, воно відбувається раніше. Соціальне виховання ґрунтується на ґрундтвигіанському

принципі організації навчання: «рівність для палаців і для хатин». Сім'ю, як і раніше, визнають основою суспільства. Виховання, яке ґрунтується на розумінні єдності вихованців і вихователів, формує почуття єдиної нації. Ця система виховання є нормативною та консервативною, в її лежить повага до національних традицій, активно прищеплюється любов до Батьківщини. Рідна мова та народна культура є пріоритетами морального виховання.

У навчальних планах педагогічних університетів та коледжів Канади чітко прослідковується мультикультурний аспект підготовки, який здебільшого представлений навчальними дисциплінами, блоками спеціальних дисциплін, а також спеціальними методами та формами навчання. Загальний план програми підготовки бакалаврів зазвичай поєднує формування загальних навичок викладання, навичок спілкування, менеджменту уроку, формулювання цілей уроку, оцінювання та контролю, вивчення мови спілкування, спеціальної методології, особливостей розвитку дітей, вікової психології, соціології освіти, історії та філософії освіти, освітнього права, права вчителя, професійної майстерності вчителя, введення у спеціальну освіту, технології освіти, практики.

Зміст підготовки вчителів складається з двох компонентів – спеціального (з навчальних дисциплін) та професійно-педагогічного.

У навчальних планах передбачено такі модулі: спеціальне навчання, освіта корінних та північних народів, мультикультура.

Тривалість практики змінюється від одного дня на тиждень (другий курс) до семестру (на четвертому курсі). У програмі навчання передбачено заняття з міжкультурних, соціальних досліджень, де вивчають питання взаємовідносин із групами людей, які не представлені в суспільстві. Поєднання загальних професійних знань та знань за спеціалізацією є необхідним для отримання кваліфікації вчителя.

Особливу увагу у процесі підготовки вчителів для масових шкіл останнім часом приділяють питанням шкільної адаптації,

інтеграції та навчання дітей різних етнічних груп іммігрантів. Ці аспекти міжкультурної спрямованості передбачають зміну змісту навчальних програм. З'являються розділи з етнолінгвістики, етнопсихології, що сприяють розширенню системи знань майбутнього вчителя про представників різних культур, а також формуванню етнокультурної толерантності та готовності до ефективного міжнаціонального та міжкультурного співробітництва.

Відповідні розділи є складовою програм професійних навчальних дисциплін та курсів. Такі курси готують вчителів до роботи з дітьми, які погано знають англійську мову й через це відчують психологічний дискомфорт. Однією із найважливіших складових мультикультурного аспекту підготовки вчителів є вміння реалізовувати різні типи навчання, які притаманні різним культурам, різним стилям засвоєння знань. Метою вивчення спеціальних дисциплін є формування вміння майбутніх учителів володіти етнографічними методами дослідження, такими як польові нотатки, спостереження за учнями, інтерв'ю з дітьми, батьками, членами спільноти. Ці методи дослідження спрямовані на отримання інформації про культурні особливості здобувачів освіти, їхні особливі стилі навчання та комунікації.

Дослідники наводять приклад, що в культурі індіанців сформований стиль навчання через спостереження: учні не ставлять запитання, вони уважно та спокійно спостерігають за старшими. Проте часто вчителі неіндіанського походження очікують, що школярі будуть активно цікавитися та відповідати на запитання вчителя. Проте такий стиль навчання вважається проявом неповаги у школярів-індіанців. Учні розуміють, що вчителі можуть сприймати їхню поведінку як ігнорування уроку. Консультант з індіанської спільноти пояснив, що учні-індіанці сприймають матеріал краще, якщо сидять наприкінці класу, вони багато чому навчаються саме таким способом. Школярі все слухають і чують, проте не беруть участь у дискусії, оскільки саме така поведінка притаманна їхній культурі. Учителі визнають, що їм необхідно багато чому навчитися від своїх учнів

для того, щоб саме навчати їх, враховуючи культурні особливості школярів.

Програми підготовки вчителів надають студентам унікальну можливість розвивати мультикультурне мислення. Важливим завданням є формування в майбутнього вчителя позитивної установки щодо всіх учнів, незалежно від расової, етнічної, лінгвістичної, релігійної приналежності.

У Канаді навчальні програми мультикультурного спрямування впроваджують у педагогічних ЗВО та класичних університетах. Це відбувається значною мірою під впливом культурно-історичних традицій різних національних громад, «культурної спадщини». Програми певною мірою розкривають інтереси деяких культур як носіїв власних освітніх цінностей та багатокультурної спільноти. Наприклад, так працює Індіанський федеральний коледж університету Рейджіна (провінція Саскачеван). У коледжі щорічно навчається близько трьохсот індіанців. Це унікальний навчальний заклад університетського типу, який очолюють індіанці та який орієнтований на надання вищої освіти для корінного населення. Успішні випускники отримують ступінь бакалавра з історії культури, мистецтва та освіти. Індіанці отримують можливість працювати вчителями в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, система підготовки вчителя в Канаді спрямована на формування якостей нового фахівця, здатного працювати в мультикультурному середовищі, щоб майбутній учитель навчився максимально враховувати особливості специфічного національно-культурного освітнього середовища.

Аналіз практики педагогічної освіти свідчить, що зарубіжні колеги важливого значення надають практичній складовій у підготовці педагогів усіх рівнів. Наприклад, з 60-х років ХХ ст. у США використовується так звана «клінічна модель» (the clinical model) підготовки педагогів, яка заснована на розвитку «глибоких» партнерських відносин між закладами вищої та закладами середньої освіти. Співробітництво школи та ЗВО є взаємовигідним: школа є майданчиком для практик майбутніх педагогів під керівництвом кращих учителів. Заклади вищої

освіти постійно беруть участь у роботі з підвищення кваліфікації педагогічних працівників та запровадження інновацій в освітніх закладах. Важливою складовою підготовки є педагогічна практика з великою кількістю годин та супроводом студентів досвідченими наставниками. У вимогах до випускників наголошується, що вони мають володіти «емпатією, майстерністю і мудрістю, навичками міжособистісного спілкування, витримкою, які ґрунтуються на надійних дослідженнях та незамінному досвіді», це необхідно для того, щоб відчувати себе справжніми вчителями-вихователями.

Педагогічну освіту в Німеччині, спрямовану на розробку інноваційних концепцій підготовки вчителів у різних федеральних землях, варто розуміти як стандарт, що визначає основу компетенцій майбутніх педагогів. Однією з чотирьох галузей (груп компетенцій) є галузь «виховання»: «вчителі знають соціальні та культурні умови життя учнів і впливають у межах шкільних можливостей на їхній індивідуальний розвиток». Далі ця компетенція уточнюється в теоретичному та практичному аспектах. У теоретичному плані «майбутні педагоги повинні знати: педагогічні, соціологічні та психологічні теорії розвитку та соціалізації дітей та підлітків; про проблеми учнів у процесі навчання та можливості педагогічної допомоги та профілактичні заходи; враховувати міжкультурну складову при плануванні освітнього та виховного процесу; про значення гендера та його специфічний вплив на освітні та виховні процеси».

Крім того майбутні вчителі мають уміти розпізнавати недоліки та проблеми школярів та надавати педагогічну допомогу, проводити профілактичні заходи, здійснювати індивідуальну підтримку, враховувати культурну та соціальну різноманітність у кожній навчальній групі.

Науки та предмети, які вивчають для формування цих компетенцій – педагогіка, психологія, міжкультурна освіта, соціологія, а також практична підготовка, яка триває до півтора року (Referendariat).

Значний вплив на розвиток європейської педагогічної освіти має Фінляндія. У Фінляндії професія вчителя – одна з найшановніших і необхідних. Під час навчання майбутні педагоги починають активно практикувати в школах, саме так, на думку держави, можливо сформувати власний стиль професійної педагогічної діяльності. У більшості університетів Фінляндії, які займаються підготовкою вчителів, є свого роду «клінічна база» – школи для стажування студентів.

Практична діяльність є певною мірою перевіркою результативності теоретичної підготовки, формує запит для індивідуального розвитку майбутнього професіонала, «...вимагає від педагога самостійного творчого оволодіння необхідними новими знаннями, вміннями, технологіями професійного самовдосконалення через самоосвіту з урахуванням практичних обов'язків педагогічної діяльності (класний керівник, педагог додаткової освіти, ЗВО, коледжу тощо)».

Для нашого дослідження цікавим є досвід Франції. На початковому етапі навчального циклу Master студент обирає профільну спеціалізацію. На першому курсі обрана спеціальність займає практично весь навчальний час. Педагогіка як наука на університетському рівні трансформується у Франції в науку про освіту (фр. sciences de l'éducation), яка охоплює: психологію, соціологію, історію, філософію, філософію освіти, педагогіку (яку розглядають як дидактику або практику навчання), спеціальну педагогіку тощо.

Крім лекційних та семінарських занять студенти багато часу проводять у Центрі педагогічної документації, де навчаються самостійно працювати, використовуючи технічні та аудіовізуальні засоби, різну документацію, а також програму МЕМОЛОГ, що об'єднує всю інформацію про системи освіти на базі CD-ROM. Самостійній роботі студентів у Франції приділяють багато уваги. Величезна кількість письмових робіт та творів на різноманітні теми з усіх предметів і курсові роботи – це норма для французьких студентів.

Другий рік у школі присвячений переважно професійній підготовці. Важливим є досить тривале педагогічне стажування. На першому курсі – від чотирьох до шести тижнів. Здебільшого це відвідування уроків у середній та початковій школах, їх аналіз, а також проведення уроків разом із учителем. На другому курсі – сім тижнів педагогічної практики, із них три тижні – проведення уроків під керівництвом викладача й чотири – самостійно, у ролі основного вчителя, проте під його наглядом.

Двадцять перше століття сформувало й нову стратегію виховання та професійно-особистісної підготовки майбутніх освітян. Інноваційні моделі виховання ґрунтуються на альтернативних моделях організації освітнього процесу з суттєвою виховною компонентою. Вони активно розвиваються в Євросоюзі та США в режимі так званої нової освіти, альтернативних шкіл, нових шкіл, відкритих шкіл тощо. Технології, форми та прийоми навчальної роботи в таких школах не тільки пов'язані з соціокультурними показниками інтелектуального, фізичного та морального розвитку дитини, а й допомагають педагогу як вихователю ефективно вирішувати завдання морального, громадянського, крос-культурного, етичного, естетичного, економічного виховання. Такі інновації точніше відображають реальні потреби соціально-педагогічних практик, більш повно та різнобічно враховують сучасні наукові знання про природу людини, її можливості та здібності, порівняно зі школами, які не завжди виходять за межі утилітарної традиції. На нашу думку, за такими практиками може бути надзвичайно цікаве соціокультурне майбутнє.

І. Янкович (2016) описує в дисертаційній праці, що в Польщі у вищих педагогічних закладах «...основними формами підготовки студентів до виховання школярів є лекції, практичні заняття, конверсації, педагогічна практика. Успішно функціонують психологічні лабораторії, інтерперсональні майстерні, тренінги творчого мислення, майстерні педагогічної комунікації, інтегровані заняття.

У підготовці майбутніх учителів до виховної роботи з учнями виокремлено дві групи методів: для формування

готовності до виховання дітей – активізуючі методи (за вітчизняною термінологією інтерактивні), для безпосереднього використання у школах у роботі з учнями, а також методи оцінки, які дають змогу сформуванню у вихованця здатність до самооцінки й самоконтролю (с.15-16).

Отже, можемо зробити висновок, що успішність професійної підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи в зарубіжних країнах має багато спільного. Вона безпосередньо пов'язана з такими ключовими аспектами: мотивований вибір педагогічної професії; формування особистісних якостей майбутнього вчителя за допомогою як обов'язкових, так і елективних дисциплін, які забезпечують інтеграцію свідомості, глобальності мислення, широку проінформованість (учитель має бути професійно компетентною, політично лояльною, високоморальною людиною); підготовка вчителя до розв'язання сучасних проблем (шкільна адаптація дітей різних соціальних груп; дітей, які постраждали від війни з російською федерацією, проблеми шкільного булінгу); практична спрямованість у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу; модернізація педагогічної практики у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів; суттєве зростання складової самостійної підготовки майбутніх учителів.

Система підготовка майбутніх учителів відрізняється варіативністю, гнучкістю та повною наступністю. Модернізація структури підготовки педагогічних кадрів у Європейських країнах супроводжується реформуванням змісту психолого-педагогічної освіти в закладах вищої освіти, які готують учителів для шкіл різних типів. Оновлення навчальних програм із предметів психолого-педагогічного циклу орієнтоване на інтеграцію освітніх стандартів окремих країн з освітніми стандартами країн Європейського Союзу, адже в умовах посилення інтеграційних процесів та глобалізації сучасного світу школа має готувати учнів до засвоєння інтегрованих знань, набуття організаційних та професійних умінь, до ефективного міжнародного співробітництва, до обміну інформацією з

зарубіжними країнами, до подолання особистих труднощів у повсякденному житті. Важливим завданням школи є поширення серед учнів знання іноземних мов, сприяння розвитку міжнародних контактів. Водночас сьогодні не йдеться про повну міжнародну уніфікацію в галузі освіти, а лише про зближення, яке веде до інтеграції, порівняння моделей педагогічних закладів освіти, які випускають учителів.

Майбутній учитель – це компетентний учитель, успішність якого залежить від таких основних факторів: знань у галузі предмета викладання; систематизованої психолого-педагогічної підготовки та рефлексії власного педагогічного досвіду.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Сутнісні характеристики і структура готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти

В основі успішної реалізації професійної діяльності будь-якої спрямованості лежить готовність до її здійснення. У науковій літературі існує багато визначень поняття «готовності». У більшості наукових джерел це поняття розглядають як якісну характеристику рівня підготовки особистості та відповідно вважають категорією теорії діяльності та категорії особистості.

Так, Т. Бондар (2020), досліджуючи готовність як психолого-педагогічний концепт, встановив, що «... поняття «готовність» у вітчизняному науковому дискурсі сягає радянського періоду розвитку психології. Питання про здатність налаштування («установки») впливати на дії людини вивчав відомий грузинський психолог Д. Узнадзе... Терміном «налаштування» («установка») автор називав готовність індивіда до певної активності. Виникнення активності залежить від потреби, яка на певному етапі є актуальною для індивіда, діє в організмі людини залежно від об'єктивної ситуації, у якій задовольняють цю потребу» (с. 12).

У сучасному науковому дискурсі поняття «готовність» розглядають як психолого-педагогічну категорію.

Аналіз дисертаційних праць, у яких предметом дослідження є психологічна готовність до різних видів діяльності (А. Гулеватий, 2005; І. Ковальська, 2009; О. Колесниченко, 2011; М. Кужель, 2010; В. Молотай, 2006), дав змогу зробити висновок, що у психології поняття «готовність» визначають як певну установку на виконання дії, яка формується за умов налаштування психічних механізмів вищої нервової діяльності людини й за потреби актуалізує їх. Важлива роль

належить досвіду людини, а також знанням, умінням та навичкам, необхідним для виконання певного завдання. Психологи досліджують готовність, враховуючи емоційно-вольовий та інтелектуальний потенціал особистості, необхідний для ефективного виконання роботи. Відповідно важливо встановити зв'язок та залежність між станом готовності та ефективністю діяльності.

Як слушно зазначає Л. Потапкіна (2015), «...більшість дослідників вказують, що професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, активний діяльнісний стан особистості, певна складна її якість, що включає систему інтегрованих властивостей. Відповідно, такою готовністю регулюється професійна діяльність фахівця, забезпечується ефективність» (с.199–200).

М. Буйняк (2019) у своїй дисертаційній праці обґрунтовано доводить, що «...більшість науковців дотримуються позиції, що психологічна готовність вчителя до педагогічної діяльності є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності... Дослідники... наголошують, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка містить позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості» (с. 5).

Готовність у педагогіці позначають як інтегроване поняття: йдеться про безпосередню готовність людини до визначеного виду діяльності у процесі освітньої підготовки. Наприклад, готовність дитини до школи, практична та теоретична готовність до педагогічної діяльності тощо. Педагоги акцентують увагу на виявленні факторів та умов, дидактичних та виховних засобів, які впливають на становлення та розвиток готовності, а також досліджують готовність у контексті особистісних передумов успішної діяльності, метою яких є цілеспрямований вплив на особистість.

Отже, у контексті тематики нашого дослідження розглядаємо готовність як міждисциплінарне, метапредметне поняття: як сукупність бажань, мотивів виконувати певну

діяльність, а в нашій праці – педагогічну, освітню, що поєднує наявність необхідного досвіду для виконання поставленого завдання та налаштування психофізіологічних механізмів. Відповідно готовність можна трактувати як складову спроможності до діяльності.

Вважаємо доцільним звернути увагу на взаємозв'язок між педагогічною діяльністю та професійною готовністю до неї, яка проявляється в тому, що, по-перше, готовність як активний стан особистості породжує діяльність; по-друге, готовність є результатом діяльності; по-третє, готовність як якість особистості визначає установки у вирішенні професійних ситуацій та виконанні завдань.

Отже, підходи до обґрунтування поняття готовності до діяльності дають змогу констатувати, що спільним і відмінним у їх трактуванні й вивченні є розуміння сутності поняття «готовність» і проєкції на етапі її формування. Різниця в розумінні сутності готовності особистості до діяльності зумовлена тим, на якому рівні цей процес відбувається: на функціональному (стан) або на особистісному (властивість).

В. Фрицюк (2016) зазначає: «У рамках функціонального підходу готовність розглядається як певний психічний стан індивіда; при цьому підкреслюється тимчасова характеристика (готовність розглядається в тимчасовому стані, точніше як короткочасне або довготривале, в цьому переважаючим в даний момент стані активуються психічні функції); пояснюється, як вміння себе мобілізувати психічно і фізично» (с. 326). Щодо особистісного підходу Н. Мазур (2013) стверджує, що «...готовність характеризує крізь призму особистісних відчуттів, якостей і станів, що допомагають педагогові проводити професійну діяльність» (с. 286).

Наше дослідно-експериментальне дослідження є педагогічним, ми розглядаємо готовність із позиції підготовленості майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, особливість якої полягає в тому, що вона формується в тісному взаємозв'язку з загальними та професійними компетентностями та потребами, інтересами здобувачів освіти.

Останнім часом з'явилися наукові праці, у яких розглянуто проблеми готовності майбутніх учителів до різних видів педагогічної праці. Використовують такі поняття: «готовність до дії», «підготовленість до діяльності», «готовність до діяльності», «психологічна готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «професійно-педагогічна підготовка». Як свідчить аналіз літератури, у педагогічних дослідженнях основну увагу зосереджено на факторах та педагогічних умовах, які сприяють професійному зростанню та розвитку педагога, а в психологічних дослідженнях – на взаємозв'язку між станом готовності та діяльністю людини. Кожне поняття має своє смислове навантаження, хоча вони й мають загальні риси.

Нам імпонує думка В. Старости (2019), що «готовність до педагогічної діяльності» – це «...багатоаспектне педагогічне поняття, для характеристики якого науковці пропонують численні суттєві ознаки (готовність як особливий психологічний стан; як інтегративна характеристика особистості; як результат, процес, якість і мета професійної підготовки тощо)».

Ми погоджуємося з узагальненнями Л. Костюченко (2011) про те, що «...професійну готовність учителя дослідники переважно визначають як інтегровану якість, єдність структурних елементів, мобілізацію складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки, широку і системну професійну компетентність, що включає професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість, самоаналіз» (с. 64). Отже, можемо зробити висновок, що педагогічну діяльність розглядають як особливий вид спеціальної діяльності, спрямований на передачу накопичених надбань культури та досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Проведений аналіз різних підходів до розуміння педагогічної категорії «готовність» засвідчив, що її трактують як психологічний стан, особистісну характеристику, функціональну характеристику діяльності.

Поняття готовності до педагогічної діяльності у психолого-педагогічній літературі різні науковці розглядають як стан, як ставлення, як якість особистості, як наявність здатності до діяльності, водночас, готовність у всіх випадках визначено як передумову діяльності людини.

Із позиції компетентнісного підходу готовність до професійної діяльності передбачає оволодіння такими вміннями, які уможливили б самостійне виконання професійних обов'язків у незнайомих і непередбачуваних ситуаціях.

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) виокремлено загальні та професійні компетентності сучасного вчителя.

У Законі України «Про освіту» (2020) запропоновано таке визначення: компетентність – це «...динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

У наших попередніх наукових розвідках ми зазначали, що «...професійна компетентність сприймається як сучасний соціокультурний освітній феномен. У системах освіти різних країн при збереженні традицій та унікальності освіти спостерігаємо тенденцію до стандартизації, що пов'язана з глобалізаційними процесами в світі» (Волошина, Пінаєва, & Зелінський, 2022, с. 174).

Нам імпонує думка учених Н. Мілорадової та В. Шевченко (2020) про те, що «...професійна компетентність належить до динамічних особистісних утворень, оскільки його змістовне наповнення залежить від багатьох чинників: рівня розвитку психології, педагогіки, антропології й культурології, соціальних та економічних умов. Сьогодні суспільство, яке все більше цінує інтелектуальний і творчий потенціал особистості, вимагає від людини компетентності в різних сферах діяльності, зокрема професійної» (с. 234).

Щодо співвідношення понять «готовність до професійної

діяльності» і «професійна компетентність» існують різні думки.

Так, Т. Гужанова, В. Федорик, Л. Кушнір, Н. Ортікова, О. Кононенко назвали свою наукову статтю «Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності» (2023). Вони зазначають, що «...професійна компетентність – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами; сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань» (с. 423). Науковці роблять висновок: «Вагому роль відіграє сформована професійна компетентність, адже саме вона вказує на рівень психологічної готовності до професійної діяльності» (Гужанова, Федорик, Кушнір, Ортікова, & Кононенко, 2023, с. 423).

Зв'язок компетентності педагога з його функціональною готовністю розглянуто у праці О. Матяш, Л. Михайленко (2015), які вважають, що «... базовою характеристикою професійної компетентності є ступінь сформованості в фахівця комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує готовність і здатність виконання певної професійної діяльності» (с. 134). Учені дійшли висновку, що «... стрижневими поняттями компетентності є готовність та здатність» (Матяш, & Михайленко, 2015, с. 134).

На особливу увагу заслуговує дослідження дефінітивного аналізу проблеми професійно-педагогічної підготовки, яке здійснила Т. Садова (2009). Науковиця представляє такі погляди: «... результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність.... Готовність до педагогічної діяльності включає входження у професію, оволодіння стандартами професійної педагогічної освіти, все те, що в основі своїй піддається нормуванню і технологізації. А компетентність передбачає високий рівень володіння складовими готовності і низку інших

елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок» (с. 331). Для наших наукових розвідок важливим є такий висновок: «... готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності» (Садова, 2009, с. 331).

Отже, аналіз опрацьованої літератури уможливив висновок, що «компетентність» та «готовність» – це взаємозалежні, взаємодоповнюючі та взаємозумовлені поняття, які перебувають у динамічній залежності, адже зміна одного з них викликає зміну іншого. Цих поглядів ми й будемо дотримуватися в нашому дослідженні.

Готовність педагога до виховної роботи є складовою готовності до педагогічної діяльності. Розуміння її сутності та можливостей формування визначається, з одного боку, особливостями виховної роботи, а з іншого, існуючою необхідністю практичного переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів, що є основою для проєктування відповідних технологій її формування.

Для визначення ключової дефініції нашого дослідження «готовність до виховної роботи» з урахуванням соціальних викликів сьогодення звернемося до існуючих або пов'язаних із ним трактувань.

Л. Бродська (2006) розглядає поняття «готовність до виховної роботи» «... як складне, цілісне, особистісне утворення, ядро якого складають позитивне ставлення до професії, наявність професійно-важливих якостей особистості, професійних знань і умінь, готовності оцінювати і нести відповідальність за результати своєї діяльності, професійно самовдосконалюватися» (с. 18–19).

О. Надтока (2018) переконливо доводить, що «понятійним конструктом «готовність майбутнього тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи позначено зумовлений фаховою підготовкою стан розвитку когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер особистості студента, що надає змогу цілеспрямовано формувати

особистість юного спортсмена в навчально-тренувальному процесі» (с. 179).

В. Бондар (2020) пропонує авторське визначення термінологічного словосполучення «готовність до позакласної роботи в початковій школі», зокрема таке: це «інтегрована якість особистості майбутнього вчителя початкових класів, що охоплює у своїй структурі необхідні професійно-особистісні компетентності й наскрізні соціально-педагогічні вміння, виявляється в активній професійно-педагогічній позиції та передбачає позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до позакласної діяльності в початковій школі, володіння ефективними способами та засобами досягнення цілей позакласної роботи з навчальних предметів і позакласної виховної роботи з молодшими школярами, здатності до професійно-особистісної рефлексії в цьому аспекті» (с.6).

Аналіз опрацьованих наукових праць і власний досвід уможливили трактування «підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти» як спеціально організованої, цілеспрямованої діяльності в закладі вищої освіти, спрямованої на засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь та навичок, цінностей, необхідних для здійснення виховної діяльності в закладах освіти, зокрема і в нестандартних, непередбачуваних ситуаціях з урахування контингенту школярів. Вважаємо, що результатом цієї підготовки є готовність майбутніх освітян до здійснення виховної роботи.

З урахуванням сучасних тенденцій виховання в умовах реформування освіти, викладених у «Програмі «Нова українська школа»: у поступі до цінностей» (2018), ми визначили базову дефініцію нашого дослідження.

Готовність майбутніх учителів до здійснення виховної роботи – це комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, які визначають здатність майбутніх педагогів розвивати духовно-ціннісну сферу особистості здобувачів базової середньої освіти, сприяти становленню їх як повноцінних суб'єктів суспільно значущих соціальних відносин; це прагнення майбутніх освітян до

постійного самовдосконалення та саморозвитку, які необхідні для проведення виховної роботи з урахуванням сучасних тенденцій організації освітнього процесу.

Актуальність визначення структури виховного базису педагогічної діяльності пов'язана з загальнонауковим підходом до розвитку системних досліджень будь-якої спрямованості. «Структура» є загальнонауковою категорією, яка характеризує внутрішню організацію об'єкта. Тобто структура є внутрішньою формою системи, що ілюструє певний спосіб взаємозв'язку, взаємодії її складових, є базовим поняттям системи.

Поняття «структура» розглядаємо як необхідний зв'язок між компонентами педагогічної діяльності. Специфіка структури залежить насамперед від природи компонентів системи. Компоненти у філософському розумінні – це ті структурні одиниці, взаємодія яких забезпечує властиві системі якісні особливості.

Під час визначення структури готовності педагога до організації педагогічної діяльності дослідники виділяють компоненти, які характеризують мотиваційну, теоретичну, практичну й емоційно-ціннісну сторони готовності вчителя до професійної діяльності.

Студіювання педагогічних досліджень уможливило висновок, що основами готовності до педагогічної діяльності є: потреби як форма мотивів, установки; здібності, що виступають у формі творчих задатків, розвитку особистісних функцій; знання та вміння в освітній галузі як професійні цінності термінального та інструментального характеру; орієнтація на цінності організації освітнього процесу, які представлено як установку на професійну підготовку фахівця; педагогічні ситуації, які сприяють формуванню готовності до здійснення професійної діяльності, зважаючи на рівень сформованості педагогічної майстерності, методичне забезпечення освітнього процесу.

Компонентний склад готовності до професійної діяльності визначається специфікою того конкретного феномена, який досліджують. Як зазначалося, виховна діяльність учителів реалізується в межах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії,

організованої педагогом. Відповідно виокремлення нами компонентів готовності майбутніх учителів до здійснення виховної роботи відбувалося з урахуванням насамперед уже існуючих у педагогічній науці досліджень, присвячених виокремленню та обґрунтуванню компонентів готовності педагога до організації суб'єктної педагогічної взаємодії.

Перейдемо до розгляду структури готовності педагога до здійснення виховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

У дисертаційній праці Л. Бродської (2006), присвяченій формуванню готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі, досліджувану якість представлено «...сукупністю мотиваційно-вольового, інтелектуально-операційного, оцінювально-рефлексивного компонентів» (с. 19).

В. Бондар (2020) у дисертації «Підготовка майбутніх учителів до позакласної роботи в початковій школі» виокремила й охарактеризувала «...мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний, рефлексивно-особистісний компоненти» досліджуваного феномена (с. 15).

«Готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ може бути представлена у формі структурної моделі, що інтегрує: особистісний, когнітивний, діяльнісний компонент», – зазначає у своїй дисертаційній праці О. Надтока (2018, с. 88).

Вважаємо обґрунтованою думку Н. Сидорчук, О. Дубасенюк (2022) щодо необхідності викоремлення ціннісно-мотиваційного, інформаційно-змістового, діяльнісно-вчинкового, оцінювально-рефлексивного компонентів у структурі готовності майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи. Учені зазначають, що «...перша частина компоненту стосується загального, широкого розуміння процесів духовно-морального розвитку особистості в цілому, тоді як друга частина – безпосередньої спрямованості майбутнього вчителя на його моральне вдосконалення» (с. 61).

Враховуючи предмет нашого дослідження, а також проведений нами аналіз співвідношення дефініцій «готовність» та «компетентність», вважаємо доцільним проаналізувати підходи до

визначення структури саме виховної компетентності вчителя.

Так, В. Галузяк (2017) у контексті зазначеної проблеми узагальнив дослідження зарубіжних і вітчизняних учених. У структурі виховної компетентності вчителя учений пропонує виокремлювати такі компоненти: «...діагностичну компетентність, проєктивну компетентність, організаційно-процесуальну компетентність, оцінювальну-корекційну компетентність» (с. 51).

І. Краснощок (2019) у своїх наукових розвідках зазначає, що «...найсуттєвішими компонентами виховної компетентності майбутнього педагога є: особистісний, аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний» (с. 96).

Аналіз наукових досліджень дав змогу зробити висновок, що для визначення структури готовності необхідно враховувати наявність у здобувачів освіти потреби в діяльності, постановку цілей, що ґрунтуються на потребах та мотивах, усвідомлення особистістю поставленого завдання, розробку плану діяльності, орієнтацію на цінності майбутньої професії, наявність здібностей для виконання педагогічної діяльності, установку на реалізацію наміченого плану, необхідні знання та вміння для успішного виконання діяльності. Ми повністю погоджуємося з В. Фрицюк (2016), яка доводить, що компоненти одного досліджуваного явища відрізняються «... належністю конкретного дослідження до того чи іншого професійного середовища і теоретичної школи, у контексті якої працює дослідник» (с. 165).

Вважаємо, що сформована готовність є передумовою ефективного управління виховним процесом для досягнення поставленої мети й передбачає: реалізацію готовності, яка проявляється у предметних діях, застосуванні певних засобів і способів діяльності, порівнянні процесу виконання роботи та проміжних результатів із поставленою метою, а також внесення корективів в освітній процес.

Визначимо основні структурні компоненти досліджуваного феномена. Виходячи з аналізу практики та суміжних досліджень, до складових готовності до виховної роботи ми зараховуємо: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-

вольовий, конативно-діяльнісний структурні компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із професійними позиціями, установками, поглядами педагога. Він поєднує систему мотивів, цілей, цінностей та ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок особистості. Важливе значення в цьому структурному компоненті має загальне розуміння цінностей життя, постановка життєвої мети, емоційна насиченість та задоволення від життя. Ціннісні орієнтації розглядають як вищий рівень диспозиційної структури особистості, спрямованості цілей життєдіяльності людини та засобів їх досягнення (Feng, Helms-lorenz, Maulana, & Jansen, 2021; Malmberg, 2006; Parr, Gladstone, Rosenzweig, & Wang, 2021; Roness, 2011).

Професійні педагогічні цінності відображено в понятті термінальних цінностей, або життєвих цілей (М. Рокіч, І. Сенін), в інтегративній властивості генеративності та самоактуалізації (Erikson, 1994); у понятті модусу життєдіяльності тощо.

Термінальні цінності, або життєві цілі, визначають життєві пріоритети людини, характеризують те, заради чого вона живе, чого прагне досягти й чим послуговується. Термінальні цінності, на відміну від інструментальних, описують, що є цінним для людини само собою й пов'язане з її потребами та інтересами. Генеративність, як інтерес до підростаючого покоління та його виховання, проявляється у продуктивній і творчій педагогічній праці, тісно пов'язаній із самореалізацією педагога у професійній діяльності.

Як слушно зауважує Л. Хоружа (2017), «термінальні цінності в діяльності вчителя можна вважати «ціннісним компасом» у складному багатоаспектному процесі, що визначає його інструментальні цінності як регулятори взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності» (с. 13).

І. Малафійк (2004) вважає, що «...мотиви характеризують тенденції, спрямованість діяльності людини, її ставлення до тієї чи іншої справи, життєву значущість справи для неї. Від мотивів навчальної діяльності залежить, чим є для школяра сама навчальна діяльність, що він засвоює, що бере з неї» (с. 84). «Мотивація

діяльності майбутнього педагога – досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. Саме на підґрунті цих компонентів виокремлюють види мотивації: зовнішню та внутрішню», – переконані О. Браславська й Л. Озерова (2021, с. 25).

Внутрішніми мотивами вважають ті мотиви, які закладено в навчальній діяльності: інтерес майбутніх учителів до нових знань та способів діяльності, прагнення зрозуміти сутність явищ тощо. До зовнішніх зараховують мотиви, які перебувають поза навчальною діяльністю. Такими є загальні соціальні мотиви (відповідальності, обов'язку перед батьками та суспільством) та вузько особистісні мотиви (інтерес та прагнення отримати високі бали, стипендію, схвалення тощо).

Відповідно, у характеристиці особистісної мотивації майбутнього вчителя до виховної роботи відображено єдність зовнішніх та внутрішніх мотивів. Особистісно важливі форми мотивації впливають на оригінальність та продуктивність педагогічних рішень. Якщо характеризувати професійну діяльність вчителя, то зовнішні та внутрішні мотиви є соціально спрямованими, що є важливим для розуміння соціальної відповідальності педагога за духовно-моральне й патріотичне виховання дітей.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити припущення, що система цінностей, і система педагогічних цінностей зокрема, починає формуватися задовго до початку професійної підготовки молодшої людини (Manuel, & Dutton, 2019; Vermunt, 2016). Ставлення до педагогічної професії закладається ще в дитинстві у процесі взаємодії з вихователями закладу дошкільної освіти, учителями школи тощо (Karabon, 2021). Отже, заклади педагогічної освіти сприяють інтеріоризації цінностей у майбутніх учителів, які є важливими для визначення стратегії поведінки з дітьми, ставлення до роботи та людей, проте формування цих цінностей починається ще в дитинстві, задовго до отримання професійної освіти.

Наукові пошуки свідчать, що підґрунтям професійної

діяльності педагогів є різні аспекти, а саме: настанови щодо професії (Cristina-Corina, & Valerica, 2012), мотиваційна (Feng, Helms-lorenz так ттттак, Maulana, & Jansen, 2021; Malmberg, 2006; Roness, 2011), емоційна, ціннісна складові (Parr, Gladstone, Rosenzweig, & Wang, 2021).

Х. Feng із колегами (Feng, Helms-lorenz, Maulana, & Jansen, 2021) обґрунтували поняття «справжня орієнтація вчителів на професію», що поєднує когнітивні функції, пов'язані з професійними цінностями і професійною складовою, й афективні почуття, пов'язані з емоціями, тобто позитивним налаштуванням на викладання та вивчення дисциплін.

А. Parr разом із однодумцями (Parr, Gladstone, Rosenzweig, & Wang, 2021) з'ясували, що вчителі, які цінують свій напрям підготовки, сприяють кращому розумінню предмета викладання, усвідомлюють важливість, значущість професії, транслують позитивні емоції в педагогічній діяльності, є ефективнішими та результативнішими у професії. Дуже важливо, щоб учитель був не просто зацікавленим у передачі знань, а проявляв ентузіазм та застосовував інноваційні методи у своїй професійній діяльності.

Науковці зазначають, що для учителів, майбутніх педагогів важливими є різні аспекти професійної діяльності, а саме: професійний розвиток, саморозвиток (Leke, Houlfort, Milyavskaya, Hope, & Koestner, 2016), постійне підвищення кваліфікації та навчання впродовж життя (Richter, Kleinknecht, & Gröschner, 2019), стосунки з колегами, соціальні контакти (Mairitsch, Babic, Mercer, Sulis, Jin, & King, 2021), розширення власних кар'єрних можливостей (Richter, Kleinknecht, & Gröschner, 2019), баланс між роботою та особистим життям (Mairitsch, Babic, Mercer, Sulis, Jin, & King, 2021).

Учені доводять, що важливою в педагогічній професійній діяльності є не тільки внутрішня мотивація (Malmberg, 2006), а й зовнішня: для вчителя важливим є освітнє середовище, у якому він працює, його безпека, режим праці та відпочинку (Janke, Nitsche, & Dickhäuser, 2019), заробітна плата (Gjefsen, 2020), наявність стресових ситуацій на роботі, рівень навчального

навантаження (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Особлива роль належить статусу в суспільстві, який, на їхню думку, зараз зазнає змін і неухильно падає (Mairitsch, Babic, Mercer, Sulis, Jin, & King, 2021).

Н. Ezer, I. Gilat, R. Sagee, дослідивши ставлення до навчання здобувачів педагогічної освіти, дійшли висновку, що мотивація до навчання, концепції та моделі викладання, роль викладача мають важливий вплив у формуванні сприйняття професії. Здобувачі освіти сприймають навчання як майданчик для самореалізації, що уможливорює розуміння мети й ролі професійної діяльності, сприяє особистісному розвитку впродовж усього життя.

J. Manuel, J. Dutton (2019) доводять: концепція професійної ідентичності вчителя передбачає, що переконання, цінності, мотивація, власна історія і культурний контекст педагога формують його відносини, прагнення та способи пізнання, існування та поведінки. J. Königa, R. Ligtvoeta, S. Klemenza та M. Rothlandb (2017) акцентують увагу на тому, що формування готовності до виховної діяльності пов'язане з розвитком адаптаційних здібностей, професійної ідентичності та спрямованістю на виховну діяльність, мотивацією та підтримкою розвитку колективу здобувачів базової середньої освіти. Педагогічна ідентичність – це основа осмислення і прийняття рішень, і педагогічна освіта має починатися з вивчення власного «я».

У контексті нашої роботи важливими є наукові ідеї О. Савченко (2009), яка досліджувала аксіологічний підхід у професії вчителя. Науковиця визначає різні цінності, а саме: «...загальнолюдські, національні, колективні, цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, життєсміслові, матеріальні, духовні, етнічні тощо» (с. 5). Вона обґрунтовано наголошує: «...дитина є головною педагогічною цінністю і педагог, здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси — центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину слід пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї» (Савченко, 2009, с. 6).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів до виховної роботи характеризується інтересом майбутніх педагогів до проведення виховної роботи, прагненням реалізовувати її творчо, з урахуванням очікувань здобувачів базової середньої освіти. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає співвіднесення існуючої реальності з переконаннями, поглядами, уявленнями, ідеалами особистості, визначає систему цінностей особистості, їх прояв у різних соціокультурних умовах. У структурі готовності цей компонент формує систему цінностей суб'єкта, що характеризує цілісність особистості, цілеспрямованість у досягненні поставленої мети. Розвиток зазначеного компонента готовності до виховної діяльності вимагає активізації внутрішніх спонукань у процесі підготовки майбутніх освітян: мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, прагнень.

У структурі готовності до здійснення виховної роботи ми виокремлюємо когнітивно-змістовий компонент. Повністю погоджуємося з Є. Співаковською (2014), яка доводить, що «...когнітивна складова визначається пізнавальними процесами і характеризується обсягом знань (глибина, системність, стійкість), стилем мислення і загальним теоретичним орієнтиром діяльності» (с. 94).

Термін «знання» – це багатовимірне поняття. О. Ольшанська (2014) визначає три аспекти знання, зокрема такі: «...здібності, уміння, навички, засновані на інформованості людини про те, як необхідно зробити і які операції при цьому здійснювати; синонім релевантної інформації; особливий вид практичної і теоретичної діяльності, результатом якого виступає нагромадження знань» (с. 79).

Дуже актуальним у контексті реформування є твердження про те, що «...освіта сьогодні особистісно орієнтована і знання перетворюються з мети навчання на засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей студента, а сам студент – на суб'єкт свого розвитку» (Полухтович, & Мельничук, 2021, с. 101).

«Ключовим критерієм якості вищої педагогічної освіти є змістова частина й організація навчання і викладання за

конкретною освітньою програмою. Це – питання широкого кола публікацій останніх років», – зазначає В. Ворожбіт-Горбатюк (2021, с. 6).

Враховуючи, що основою педагогіки ХХІ століття є педагогіка партнерства, актуальною для нас є думка М. Томашевської (2018), яка доводить, що для сучасного вчителя важливими є «...знання форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі в педагогічній професійній діяльності; вміння інтерпретувати інформацію і використовувати її різні види, що дозволяє ефективно здійснювати професійну комунікацію і досягати поставленої мети, тобто вирішувати професійні завдання» (с. 63).

На важливості когнітивної складової наголошують також представники зарубіжної педагогіки. Наприклад, L. Darling-Hammond із однодумцями (Darling-Hammond et. al., 2019) вважають, що підготовка до виховної діяльності пов'язана із засвоєнням знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для реалізації громадянського виховання, спільної з навчальною соціально значущою діяльністю на основі соціальної справедливості.

Отже, когнітивно-змістовий компонент готовності майбутнього вчителя до здійснення виховної роботи з учнями основної школи характеризує теоретичну, методичну та практико-орієнтовану проінформованість педагога, зокрема: це знання про сутність виховання та його роль у структурі освітнього процесу, знання закономірностей процесу виховання, професійно-педагогічних понять, які характеризують педагогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розуміння процесуальної характеристики виховної роботи як у процесі навчальної, так і позанавчальної діяльності, нормативно-правових документів про освіту, функцій та основних напрямів діяльності класного керівника, знання методики реалізації виховного аспекту уроку, специфіки потреб, інтересів вихованців, розуміння психологічних особливості дітей, володіння методикою діагностики розвитку особистості дитини та класного колективу, сучасними технологіями організації

виховної діяльності зі здобувачами базової середньої освіти, знання теоретичних засад сімейного виховання.

До складових емоційно-вольового компоненту зараховуємо такі особисті якості майбутніх педагогів: стресостійкість, комунікативні здібності, емоційна стабільність, емпатія. Саме сукупність цих якостей особистості забезпечує, на нашу думку, успішність реалізації виховної діяльності. Коротко проаналізуємо кожен з виділених якостей особистості майбутнього педагога.

Стресостійкість. Стресові ситуації, конфлікти, прояви девіантної поведінки учнів, на жаль, дедалі частіше можна зустріти в закладах загальної середньої освіти. Стресостійкість розглядають як «...сукупність якостей особистості, які дозволяють людині переносити значні емоційні, інтелектуальні, вольові, фізіологічні навантаження, спричинені особливостями професійної педагогічної діяльності без шкідливих наслідків для цієї діяльності, оточуючих і свого здоров'я зокрема..., це здатність протистояти сильним негативним емоційним впливам, що викликають високу психічну напруженість...» (Банах, & Добровольська, 2021, с. 394).

Отже, стресостійкість – це одна з ключових професійно важливих якостей особистості, яка є особливо актуальною сьогодні в умовах війни в Україні, адже «..умови невизначеності військового режиму, навантаження онлайн-формату життя» (Панкіна, 2023, с. 30) є стресовими факторами для педагогів.

Стресостійкість також є найважливішим фактором самореалізації педагогів, її відрізняє поєднання вольових, емоційних та інтелектуальних якостей особистості, що дають змогу діяти у стресових та емоційно напружених ситуаціях.

Комунікативні здібності допомагають встановлювати контакт зі здобувачами базової середньої освіти, керувати поведінкою під час спілкування, застосовувати вербальні й невербальні засоби комунікативного впливу на школярів. Комунікативні здібності пов'язані зі здатністю встановлювати соціальні контакти, досягати комунікативних цілей, формувати гнучкий стиль спілкування зі здобувачами освіти, їхніми

батьками, колегами, адміністрацією, опановувати навички активного слухання та підтримки дітей. Сформовані комунікативні здібності зумовлюють стабільність і успішність виконання виховної діяльності, допомагають швидко адаптуватися до нових умов, активно взаємодіяти зі школярами, контролювати їхню поведінку, забезпечити безконфліктний освітній процес.

У наших методичних напрацюваннях ми зазначали, що «...для характеристики комунікативної поведінки значущі такі моменти, як тон розмови, виправданість використання оцінних суджень, манера звернення до учнів, характер міміки і жестів» (Холковська, Волошина, & Губіна, 2019, с. 154), адже «на взаємовідносини впливає і те, як учитель звертається до учнів, вітає їх, пред'являє свої вимоги, робить зауваження, висловлює побажання» (Холковська, Волошина, & Губіна, 2019, с. 157).

Емоційна стабільність. Ця якість особистості спрямована на успішну та ефективну побудову взаємин із колегами, здобувачами освіти, їхніми батьками, сприяє позитивному сприйняттю педагога оточенням. Стабільність поведінки передбачає вміння діяти в ситуації ризику, приймати продумані, виважені рішення, регулювати власну поведінкову реакцію та контролювати поведінку дітей як під час навчальної, так і позанавчальної діяльності. Вважаємо, що емоційна стабільність є показником професійної придатності майбутнього педагога, оскільки дає змогу впевнено, без затримок виконувати професійні обов'язки в ситуації невизначеності та ризику, зберігаючи при цьому впевненість у правильності прийняття рішень. Емоційна стабільність сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів особистості при низькому рівні загальної та ситуативної тривожності, що гарантує результативність виконання професійних обов'язків. Як зазначають С. Пухно та Т. Щербак (2022), «...емоційна стабільність полягає у здатності стримувати емоційні реакції, це – вольові якості, наполегливість, емоційний самоконтроль, що забезпечують стабільність ефективності діяльності» (с. 139).

У контексті нашого дослідження досить удалим вважаємо термін «емоційна інтелігентність», який А. Романовська-Толлочко (2015) визначає як «... сукупність навичок, що уможливлюють моніторинг почуттів та емоцій, а також використання через чуття неістотної інформації для керування власною поведінкою та поведінкою інших осіб» (с. 61).

Емпатія є каталізатором продуктивної взаємодії педагога зі здобувачами освіти у процесі здійснення виховної роботи. Вона створює особливий позитивний виховний фон, умови для самореалізації майбутніх педагогів, сприяє розумінню їхніх справжніх мотивів поведінки. Емпатія дає змогу керувати емоційним станом підлітків, розуміти їх.

М. Савчин (2014) констатує, що «...емпатія – це співчутливість до переживань особистості, здатність долучатися до її емоційного життя, поділяти емоційні стани, відчувати емоційний комфорт чи дискомфорт» (с. 15). «Емпатійність необхідна майбутньому педагогу, оскільки сфера його педагогічного впливу – особистість іншої людини. Педагогічна діяльність зосереджена на взаємодії суб'єктів освітнього процесу, де здійснюється розуміння інших, де реалізується вміння поставити себе на місце іншої людини, емоційно пережити те, що переживає інша людина», – слушно зауважує М. Заміщак (2023, с. 63).

Наявність емпатії підвищує ефективність виховної діяльності завдяки безоцінному прийняттю педагогами своїх вихованців і розумінню справжніх мотивів їхньої поведінки, дає змогу суб'єктам освітнього процесу уникати конфліктних ситуацій. Учитель має розуміти емоційний стан кожної дитини, з'ясовувати причини її тривожності, прихованого страху, відчуження, пасивності та нестійкої поведінки, надавати своєчасну й необхідну допомогу у важких життєвих ситуаціях. Важливість емпатії у структурі готовності до здійснення виховної роботи детермінується недопустимістю прояву емоційної глухоти педагогів, яка породжує в дітей негативні переживання, що може стати основою формування відчуття відчуженості, соціальної пасивності, байдужості, душевної

черствості. Також емпатія допоможе майбутньому вчителю сформувати психологічно комфортне виховне середовище, забезпечити умови для самореалізації учнів, із розумінням підходити до сприйняття різних виховних ситуацій.

Підготовка майбутнього вчителя до виховної діяльності вимагає забезпечення процесу переходу від теорії до практики, тобто перетворення знань на вміння та навички. З огляду на це, у структурі готовності майбутнього вчителя до виховної роботи важливе місце посідає конативно-діяльнісний компонент. А. Сuenca (2017) пов'язує підготовку до виховної діяльності зі засвоєнням концептуального і практичного інструментарію, необхідного для роботи з учнями з різними ціннісними установками. Завданням педагога є розвиток у здобувачів освіти соціальної справедливості та відповідальності. J. Beeka, A. Jonga та M. Minnaert (2014) пов'язують підготовку до виховної роботи з розвитком здібностей майбутніх педагогів до зовнішнього та внутрішнього регулювання поведінки. D. Bruijn (2012) вказує, що готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності пов'язана з виконанням виховних функцій у ситуаціях, синтезованих із невизначеністю, ціннісними дилемами та практичною напруженістю, оволодінням новими моделями педагогічної поведінки та методами навчання та виховання в контексті професійної освіти.

На нашу думку, конативно-діяльнісний компонент готовності майбутнього педагога до виховної діяльності в закладах загальної середньої освіти поєднує: навчання, здатність до преадаптації та оволодіння виховними функціями педагога, передбаченими професійним стандартом, рефлексивно-прогностичні вміння.

Охарактеризуємо змістове наповнення конативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх педагогів до виховної діяльності.

Здатність до преадаптації. Сучасна ситуація розвитку суспільства пов'язана з різноманітням життєвих траєкторій професійного розвитку майбутніх педагогів, варіативності факторів, що впливають на їхню професійну діяльність,

економічною й соціальною невизначеністю в суспільстві, війною у країні. Усі перераховані фактори вимагають від педагога сформованих преадаптивних здібностей.

Для нашого дослідження важливою є думка Н. Коваленко (2009), який узагальнює, що «...термінами «попередня адаптація», «заздалегідна адаптація», «випереджальна адаптація», «преадаптація» вчені позначають процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності на попередньому етапі розвитку особистості» (с. 163). Н. Кузьменко й І. Проценко (2020), досліджуючи проблему професійної адаптації вчителів, дійшли висновку, що: «за своєю структурою професійна адаптація вчителів включає власне професійну адаптацію (пов'язану із предметом професійної діяльності та умовами її виконання) та соціально-психологічну адаптацію (пов'язану із ставленням до організації, колективу, керівника, задоволеністю положенням у колективі), які тісно взаємодіють між собою» (с. 138).

Отже, преадаптація в контексті підготовки до виховної діяльності пов'язана з передбаченням її розвитку, з системою її випереджаючого конструювання, з урахуванням максимально можливих варіантів поведінки майбутнього педагога в різних виховних ситуаціях. Преадаптація сприяє формуванню гнучкості поведінки майбутнього педагога та відмову від стереотипних та конформних форм поведінки у процесі виховної діяльності.

Опанування виховною функцією майбутніх учителів. Організація виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти вимагає від сучасного вчителя володіння базовими педагогічними вміннями.

Безперечною умовою професійної готовності є вміння визначити концепцію виховання, загальну мету та завдання виховання, застосовувати методи, форми, засоби впливу на школярів. Це означає, що, моделюючи власну виховну систему, вчитель має опиратися на фундаментальні знання про виховні системи й теорії. Педагог, орієнтований на отримання позитивного результату, володіє індивідуальним педагогічним

інструментарієм, який складається з технологій, методик, методів, форм, засобів виховання, підібраних відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

У методичній літературі, присвяченій впровадженню НУШ, зазначено: «Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як інструменти педагогіки партнерства можна використовувати цікаві й захоплюючі розповіді, відверту бесіду, справедливу і незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо» (Бібік, 2018, с.17).

Важливими є і проєктувальні вміння, адже вчителю необхідно скласти план виховної роботи з класом, визначити розвиваючий вплив позакласних заходів і уроків, розробити програму роботи з батьками, визначити траєкторію розвитку особистості. Сучасною вимогою і важливим показником професійної готовності педагога є також сформованість у майбутніх учителів діагностичних та дослідницьких умінь та навичок, необхідних для визначення індивідуальних особливостей розвитку здобувачів освіти й учнівського колективу, а також результатів виховної роботи.

Фундаментальною основою для підготовки вчителів до виховної роботи у школі є професійна стійкість і гнучкість педагогів, які завдяки поєднанню поведінкової та інтелектуальної пластичності, емоційної експресивності та стійкості можуть здійснювати виховну роботу на високому рівні продуктивності, адаптуватися до різних умов організації освітнього процесу та контингенту здобувачів середньої освіти.

І. Таран (2011), досліджуючи теоретичні основи формування педагогічної гнучкості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, узагальнює, що гнучкість – «...це різноманітність і адекватність дій, що виявляються, як у

зовнішніх формах активності, так й у внутрішніх (психічних). Структура педагогічної гнучкості включає такі види: інтелектуальну, емоційну, поведінкову, що у професійній діяльності взаємозв'язані. Майбутній учитель повинен уміти думати, тобто організувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; уміти протистояти невпевненості і складності; займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку» (с.431).

М. Mohammadi (2016) вважає, що професійна гнучкість дає змогу легко пристосуватися до змін в освітньому середовищі, пристосувати свій стиль поведінки до сформованих обставин, проявляти терпіння у складних життєвих ситуаціях. На важливість професійної гнучкості в ситуації невизначеності, преадаптацію до її умов з урахуванням існуючого досвіду ефективного розв'язання подібних проблем вказує Z. Certel (2018). М. Barak, А. Levenberg (2016) пов'язують професійну гнучкість педагогів із прийняттям нових інноваційних виховних технологій, ідей інших суб'єктів освітнього процесу та адаптації до змін у різних навчальних ситуаціях.

Y. Lee (2016), S. Kong (2015) поєднують професійну гнучкість зі здатністю педагогів до гнучкого та творчого мислення, критичної оцінки педагогічної ситуації та прогнозування її подальшого розвитку. На думку вчених, гнучкість є однією з небагатьох навичок, необхідних для успіху в роботі, житті та навчанні у ХХІ столітті.

Студіювання наукових джерел уможливило визначити професійну гнучкість майбутніх педагогів як сукупність емоційної, професійної та поведінкової гнучкості, які забезпечують ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, регулювання та стабільність професійної поведінки, готовність швидко реагувати на мінливі умови та виклики професійного середовища завдяки знаходженню оригінальних способів вирішення професійних завдань.

Рефлексивно-прогностичні вміння, які дають змогу майбутнім педагогам аналізувати професійну діяльність, визначають здатність критично оцінювати власні вчинки та думки, а в подальшому – прогнозувати розвиток виховної

діяльності. О. Падалка (2016) зазначає: «Педагогічна рефлексія – це специфічний вид рефлексії, що охоплює і предметну, й особистісну, і міжособистісну рефлексії, а також антиципацію» (с. 108).

Рефлексія та антиципаційні здібності є важливими для ефективного здійснення професійної діяльності, оскільки дають змогу підвищити її продуктивність, чітко спланувати, передбачити складності та, по можливості, уникати їх. Рефлексивні можливості сприяють усвідомленому ставленню майбутніх учителів до виховної діяльності, відповідальності за результати, детермінують розвиток у них здібності до саморегуляції, яка також є одним із компонентів готовності до здійснення виховної діяльності. Рефлексивно-прогностичні здібності допомагають майбутнім педагогам успішно адаптуватися до умов виховної діяльності, сприяють формуванню рефлексивного стилю діяльності, необхідного для успішного професійного розвитку.

Отже, рефлексивно-прогностичні здібності майбутнього педагога уможливають прийняття важливих професійних рішень у процесі виховної діяльності, ґрунтуючись на самоаналізі та самоконтролі. Ці здібності забезпечують реалістичну постановку цілей і завдань виховної роботи та стійку мотивацію до неї, стабільність виконання професійної діяльності в різних умовах. У наших попередніх наукових розвідках ми зазначали: «Завдяки професійній рефлексії у вчителя з'являється еталонний образ педагога-професіонала, уявлення про рівень власної відповідності професійним еталонам, про свої можливості, сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення. Завдяки професійній педагогічній рефлексії відбувається процес формування педагога-суб'єкта педагогічної діяльності як результат співвіднесення власних можливостей, досвіду, компетентності з вимогами до професійної діяльності, відбувається оцінювання своєї професійної готовності» (Дмітренко, & Волошина, 2023а, с. 514).

У процесі навчання в закладі вищої освіти між компонентами готовності майбутнього педагога до реалізації

виховної роботи існують взаємозв'язки, які виражаються в тому, що знання, які опановує майбутній учитель під час навчання у ЗВО (когнітивно-змістовий компонент), орієнтують його на осмислення свого ставлення до людей, до світу, до себе за критерієм цінностей (мотиваційно-ціннісний компонент і емоційно-вольовий) та детермінують дії, сформовані компетентності (конативно-діяльнісний компонент). Взаємозв'язки і взаємодія між компонентами спрямовують орієнтацію знань на розвиток відносин та включення до практичної діяльності.

3.2. Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти

Методологія нашого дослідження передбачає визначення загального напрямку наукового пошуку, основних підходів, принципів та способів організації і проведення дослідження, аналіз отриманих результатів. Вибір методологічних основ педагогічного дослідження є надзвичайно важливим для отримання теоретичних та практичних результатів наукової праці.

Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку проаналізовано Г. Васяновичем (2013), І. Зязюном (2011), В. Кременем (2016), Н. Ничкало (2016), С. Сисоєвою, Т. Кристопчук (2013), вони продовжують перебувати в колі накових інтересів С. Котлового, Н. Павлик, Н. Сейко, С. Ситняківської (2023).

В. Кремень зазначає: «Методологія представляє собою систематизовану сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» (Кремень, 2012, с. 46).

У сучасній методології існує декілька рівнів. Зокрема С. Сисоєва й Т. Кристопчук (2013) стверджують, що перший рівень пов'язаний із «...філософськими основами дослідження,

його світоглядною функцією і загальнонауковими положеннями. Другий рівень – загально-наукова методологія. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, в педагогіці» (с. 66).

Н. Пихтіна (2023) переконує, що «...філософська, або фундаментальна методологія – це система діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію» (с. 63).

Опрацювання науково-методичної літератури дає нам змогу стверджувати, що вибір методологічних підходів визначає способи науково-дослідної діяльності. Методологічні підходи є основним орієнтиром для дослідника впродовж усього процесу пізнання педагогічного явища та його перетворення – від початку до кінця. Проте підхід не варто розглядати як інтеграцію методу з дослідницькою програмою. У його основі не закладено конкретної мети дослідження й не визначено кінцевого наукового результату. Методологічні підходи визначають логіку дослідження для досягнення поставленої мети та отримання наукових результатів. Їм притаманні такі функції:

- науково-світоглядна функція (цілісне бачення об'єкта, його комплексне співвіднесення з соціально-історичною дійсністю; активізація різних рівнів методологічного аналізу, наукові та світоглядні переконання суб'єкта пізнання);

- функція концептуалізації (пов'язана з концептуальною основою дослідження, з поглядами, які існують у науці; формуванням загальної стратегії дослідження відповідно до прийнятих парадигматичних принципів);

- функція технологізації (допомагає досягти науково коректних параметрів та характеристик технологічної складової процесу пізнання; забезпечує організаційну складову відповідно до завдань дослідження та його концептуальної основи: принципів, засобів, способів та прийомів вивчення об'єктів).

Сучасний етап розвитку науки, зокрема й педагогіки, можна охарактеризувати як етап розвитку методологічного плюралізму, різноманіття наукових підходів.

Н. Гузій у дисертаційній праці «Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога» (2007) наголошує на важливості вибору декількох методологічних підходів у науковому дослідженні, серед яких науковиця виокремлює такі: «...системний, синергетичний, історико-цивілізаційний, діяльнісно-орієнтовані (діяльнісний, праксеологічний), особистісно-орієнтовані (гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний,) професійно-орієнтовані (професіографічний, акмеологічний)» (с. 15).

А. Коломієць, Н. Лазаренко (2016) зазначають: «У педагогіці зазвичай з успіхом застосовують такі методологічні підходи як: системний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, діалогічний, культурологічний, аксіологічний, компетентісний та праксеологічний» (с. 48).

Кожен дослідник обирає такі методологічні підходи й концептуальні стратегії, за допомогою яких він планує пояснити, описати, спрогнозувати тенденції та напрями суттєвих змін педагогічного об'єкта впродовж певного періоду. Вважаємо, що методологічний підхід як сукупність принципів, яка визначає стратегічну та тактичну архітектуру освіти, формує дидактичну конструкцію процесу, забезпечує методичний комплекс, детермінує організаційну структуру процесу або явища дослідження. У цьому полягає парадигмальний зміст та парадигмальна роль методологічного підходу в освітньому процесі.

Важливим є те, що усталені в системі підготовки майбутніх учителів підходи є сукупністю конструктів, які взаємодоповнюють один одного. Кожен із них окремо детально розроблений і апробований науковими школами й водночас є динамічною системою, яка розвивається.

У дослідженні ми наголошуємо на важливості реалізації компетентісного, аксіологічного, акмеологічного,

антропологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, синергетичного, системного підходів у їх органічній єдності у процесі підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи у школі.

Компетентнісний підхід. Модернізація сфери освіти, основним вектором якої є перехід від парадигми знання до парадигми, заснованої на формуванні компетентностей, відбувається на всіх ланках: у дошкільній, середній, професійній, вищій освіті. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів пов'язаний із цільовими орієнтирами й освітньою політикою сучасного динамічного суспільства. Зі зміною соціального замовлення змінюються вимоги до фахівців, відповідно змінюється і стратегія їх підготовки. У модусі цілей вимогами часу є формування саме компетентного фахівця, у модусі завдань – упровадження ефективних підходів, технологій, методики.

Отже, компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на досягнення результату освіти, який розглядають не як суму отриманих знань, а як уміння і здатність фахівця застосовувати ці знання у професійній діяльності. Як слушно зауважує О. Дубасенюк (2011), компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів «...відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності» (с. 48).

Вимоги компетентнісного підходу до підготовки вчителя відображає зміст Професійного стандарту учителя. У параграфі 2.1. ми проаналізували профіль сучасного вчителя в контексті вітчизняних і міжнародних документів про освіту. Реалізація нових державних освітніх стандартів забезпечуватиме як здобуття фундаментальних знань, так і оволодіння

професійними компетентностями. Для цього вища школа у співпраці зі стейкхолдерами визначає загальні компетентності бакалаврів, магістрів, вимоги до їхньої професійної підготовки з урахуванням загальноосвітніх тенденцій.

Відповідно до компетентнісного підходу професійні цілі формулюють більш загально, оскільки метою навчання є формування особистості зі стійкими, насамперед, загальними компетентностями й лише потім – професійними. Компетентнісна модель випускника, з одного боку, охоплює кваліфікацію, що поєднує майбутню його діяльність із предметом та об'єктом праці, а з іншого, відображає міждисциплінарні вимоги до результату освітнього процесу. Від проєктування результатів освіти, тобто сформованих компетентностей, доцільно спрямувати увагу на проєктування обсягу, рівня, змісту теоретичних та емпіричних знань. Не можна відокремити компетентності від змісту освіти, як не варто розраховувати лише на те, що завдяки змісту освіти можливо сформувати компетентності.

Загальні та професійні компетентності не можливо сформувати впродовж вивчення окремих навчальних дисциплін або навіть завдяки змісту всієї освітньої програми. Як слушно зауважує В. Радкевич (2012), «...під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих працівників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходові, який продовжує використовуватися в освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом» (с. 10).

Доцільно також зазначити, що «...впровадження компетентнісного підходу в педагогічний процес профільного закладу вищої освіти при підготовці майбутнього вчителя є завданням подвійно важливим і актуальним: майбутній вчитель займає подвійну позицію, оскільки, з одного боку, він є суб'єктом цього процесу, а з іншого – потенційним об'єктом, який використовуватиме ідеї компетентнісного підходу в

майбутній професійній діяльності» (Волошина, Пінаєва, & Зелінський, 2022¹, с. 173). У контексті впровадження Концепції Нової української школи компетентісно орієнтоване навчання розглядають як «...стратегію викладання та оцінювання індивідуальної освітньої траєкторії учнів на основі їхньої здатності демонструвати певні навички, що формуються впродовж навчання. Концепція компетентісно орієнтованого навчання фокусується на трьох ключових характеристиках: орієнтація на учня, диференційований підхід та освітній результат» (Лисогор, Берендєєв, & Косенчук, 2023, с. 7).

Варто також зазначити, що для успішної реалізації ідей компетентісного навчання необхідно розуміти потенційні можливості здобувачів освіти різного рівня, а саме: індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, вроджені схильності, таланти у виконанні певної діяльності, значення набутого досвіду. У процесі навчання важливо не тільки враховувати здібності людини, а й розвивати їх. Наші міркування ґрунтуються на твердженні І. Беґа: «Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. Отже, тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня» (Беґ).

Доречно також вказати, що компетентісний підхід впливає на розвиток у здобувачів освіти здатності до самостійного пошуку способів розв'язання різноманітних проблем з урахуванням як соціального, так і особистого досвіду.

Аксіологічний підхід. Важливим підходом у підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти є аксіологічний підхід, згідно з яким людина виступає найвищою цінністю суспільства та самоціллю суспільного розвитку. Як зазначає Т. Андрущенко (2015), «...для розвитку освіти в будь-якій країні визначальними є не лише світові тенденції та зрушення, але в

першу чергу загальнонаціональні традиції способу життя, виробництва, політики і культури» (с. 126).

«Аксіологічний підхід дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів, пріоритет ідеї свободи» (Винничук, 2018, с. 94).

Вивчення цінностей педагогічного процесу відбувається на засадах педагогічної аксіології «...як напряду в освітніх дослідженнях, що безпосередньо стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій, з огляду на їхню відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства» (Атрощенко, & Зданевич, 2021, с. 9).

Ми повністю погоджуємося з В. Чайкою (2011), який зазначає, що аксіологізація освітнього процесу зміщує акценти з зовнішніх аспектів на «...внутрішні фактори активізації ціннісно-сміслової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів» (с. 49).

Проведений аналіз свідчить, що аксіологічний підхід можемо розглядати як гуманістичну теорію розвитку суспільства та освіти, що забезпечує реалізацію культурно-ціннісних засад концепції сталого розвитку. Основою цієї концепції є моральні цінності, які відображають уявлення про людину, її призначення, роль у житті суспільства.

Усвідомлення значення аксіологічного підходу, цінностей соціокультурної реальності, які представлено на різних рівнях, дає змогу констатувати необхідність їх неперервного вивчення та формування. Під час навчання в закладах освіти загальнолюдські цінності, усвідомлені й визнані, мають стати системою особистісних орієнтирів у професійному й особистісному житті, самовдосконаленні.

Важливим аспектом досліджуваної проблематики є теза про взаємозалежність цінностей суспільства, окремих професійних спільнот та ціннісних орієнтацій конкретної особистості. Цінності суспільства знаходять відображення в суспільній свідомості, зокрема в нормах моралі, ідеях, уявленнях, правилах,

що регламентують професійну діяльність та способи комунікації в масштабах усього суспільства. Цінності окремих професій визначено професійними нормами, прийнятими в межах певних груп (педагогів, лікарів тощо) і мають цілісний характер. Ціннісні орієнтації конкретної особистості відображено в індивідуальному прояві норм поведінки та мотивах діяльності.

О. Ткачова (2006) дослідила, що «...типологія сучасних цінностей складається з п'яти компонентів: фундаментальні загальнолюдські цінності (життя, добро, природа, щастя, справедливість, свобода, рівність, знання, краса); національні цінності (національна ідея, рідна мова, традиції й звичаї, фольклор); громадянські цінності (демократичні права й обов'язки, толерантність, релігійна терпимість, повага до національних традицій, безперервна освіта, інформаційна культура); сімейні цінності (любов, повага, вірність, взаємодопомога, довіра, шанування предків); та особисті цінності (самореалізація, конкурентоспроможність, ініціативність, творча активність, життєвий оптимізм, працелюбність та ін.)» (с. 268).

В умовах війни з російською федерацією особливо важливим є збереження національних цінностей. Як зазначають Н. Бондаренко й С. Косянчук (2023), «...в умовах сучасних викликів незалежності й самого існування України актуалізується ідея єдності «всеукраїнства», його тісного єднання попри відмінності й підпорядкування спільній і єдиній меті – національному розвитку» (с. 7). «Попри те, що російсько-українська війна, за твердженням аналітиків «Sunday Times», зміцнила українську національну ідентичність, саме вона, як основна мішень путіна, у тандемі з громадянською ідентичністю дає відповідь на екзистенційне запитання українства» (Бондаренко, Косянчук, 2023, с. 4).

Серед основоположних цінностей університетської освіти С. Коломієць та Я. Тікан (2019) виокремили «...академічні цінності (інтелектуальний розвиток, академічні свободи, сприяння росту інновацій, професійна компетентність, єдність освітнього та дослідницького процесу, академічна мобільність,

критичне мислення); цінності особистісного росту та благополуччя (самовизначення та самореалізація, індивідуальність, неперервність освіти, професійна мобільність, конкурентоспроможність); цінності громадянського суспільства (свобода, демократія, соціальна справедливість, толерантність, етичність, соціальна відповідальність); організаційні цінності (участь у прийнятті рішень, свобода здійснення наукових досліджень, технологізація освітньої діяльності, стандартизація якості освіти та освітніх програм, створення матеріальних цінностей)» (с. 12).

Із професійно-педагогічними цінністями безпосередньо пов'язані ціннісні орієнтири педагогічної деонтології, а саме: норми, принципи і правила поведінки, оцінка моральних якостей педагога. У попередніх дослідженнях ми зазначали: «Як і всі моральні відносини, стосунки між учителем і учнем – двосторонні: учитель і учень впливають один на одного, взаємодіють між собою. Проте сторони у цьому процесі взаємовпливу не рівноцінні: основною, активною і провідною є вчитель. Його моральні погляди і переконання, почуття і звички, дії і вчинки мають вирішальний вплив як на формування моральності учня, так і на відносини, що складаються між учителем і учнями, оскільки учитель, внаслідок свого професійного обов'язку, формує ці відносини свідомо» (Волошина, & Андрєєва, 2018, с. 13). Сучасний педагог «...в певному сенсі переймає в інститута батьківства відповідальність за формування ключових соціальних нормативів і моделей поведінки» (Волошина, & Андрєєва, 2018а, с. 13). Педагогу важливо бачити в кожному здобувачеві базової середньої освіти особистість як універсальну цінність, вести її у світ культури та створювати умови для саморозвитку та духовного становлення.

«В умовах сучасних процесів модернізації національної освітньо-виховної системи відбувається актуалізація ідеї людиноцентризму як провідної детермінанти дитиноцентризму в освітньому просторі України» (Андрущенко, Гончаров, Молодиченко, & Панченко, 2017, с. 51).

Незважаючи на те, що цінності з часом змінюються, необхідно, щоб ціннісні орієнтації були спрямовані на розвиток і саморозвиток особистості, її культури. Багато вчених справедливо зазначають, що культурне багатство особистості залежить від дотримання особистих цінностей, наголошують на необхідності формування особистості як активного суб'єкта, творця та носія культурних цінностей.

Особливістю цінностей є їх ієрархія в різні періоди життя, адже формуються вони відповідно до рівня духовно-моральної зрілості та соціальних умов життя людини. У цьому контексті першочерговим завданням стає моделювання освітнього середовища, у якому об'єктивні цінності стають суб'єктно-важливими, стійкими життєвими орієнтирами, ціннісними орієнтаціями, основою професійної діяльності особистості.

Важливим чинником формування педагогічних цінностей майбутнього вчителя у ЗВО є посилення гуманітарного компонента змісту освіти. Гуманітарні знання відображають особливості внутрішнього світу людини, її духовної сфери. Ці гуманістичні параметри стимулюють потребу майбутніх педагогів в організації освітнього процесу на засадах емпатії й толерантності, у формуванні позитивної атракції, у творчій професійній діяльності на засадах педагогіки співробітництва.

Акмеологічний підхід. Акмеологія як фундаментальна наука про вивчення загальних закономірностей досягнення вершин людської життєдіяльності інтегрує комплекс наукових знань про людину з позиції психології, педагогіки, культурології, філософії тощо. Як слушно стверджує В. Огнев'юк (2014), «...акмеологія є сферою наукових знань про людину, що виявляє закономірності, фактори й умови самореалізації творчого потенціалу особистості на шляху до вищих досягнень діяльності як професійної, так і непрофесійної, а також закономірності, фактори та умови прогресивного розвитку соціальних спільнот» (с. 15). Цільова установка акмеології освіти полягає в забезпеченні її суб'єктів ефективними технологіями творчої мобільності в різних видах діяльності, зокрема і в обраній професії. У дискурсі проблем, пов'язаних із якістю освіти,

формуванням професіоналізму та розвитком творчого потенціалу фахівців, які створюють умови для функціонування суспільного інтелекту та вирішення важливих соціально-економічних, політичних завдань, акмеологічний підхід в освіті.

«Суть акмеологічного підходу до підготовки майбутніх фахівців полягає у вивченні особистості студента як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації його на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності на всіх етапах його неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації його творчого потенціалу», – зазначає О. Антонова (2011, с. 19). О. Буяновська вказує на те, що «...акмеологічний підхід у сучасній системі професійної освіти полягає у тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення та плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності педагога» (2023, с. 264).

Отже, провідними концептуальними положеннями цього підходу є встановлення об'єктивних і суб'єктивних факторів забезпечення необхідних педагогічних умов організації освітнього простору, які вплинуть на формування професійної мотивації, прояв креативності, досягнення вершин (акме) майбутніх фахівців, їх прагнення до безперервного професійного самовдосконалення (Дубасенюк, 2011; Рибалко, Черновол-Ткаченко, & Горбачова, 2019).

Враховуючи предмет нашого дослідження, важливими є думки М. Євтуха й Т. Скорик (2020): «Предметом вивчення педагогічної акмеології є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи удосконалення як професіонала» (с. 9).

У процесі інтеграції професійного, особистісного та духовного становлення майбутнього вчителя формується його акмеологічна позиція, безпосередньо пов'язана з гуманістичною

спрямованістю професійної діяльності. Важливим у навчанні є створення ситуації успіху для кожного здобувача освіти, яка ґрунтується на емпатії, толерантності, позитивній атракції у взаємодії «викладач – здобувач освіти». Така позиція орієнтує на постійний творчий пошук нових освітніх технологій, на відмову від стереотипних підходів у професійній діяльності, на об'єктивну самооцінку та рефлексію педагога, що сприяє високій якості педагогічної праці, ефективній результативності освітнього процесу та підвищенню якості сучасної освіти в цілому. Акмеологічна позиція є показником професійної компетентності фахівця у процесі безперервної педагогічної освіти: як у процесі здобуття вищої освіти, так і в післядипломній освіті.

У дискурсі акмеологічного підходу освіта орієнтована на цілісний і сталий розвиток освітнього простору та всіх його суб'єктів, що на основі їхньої співпраці та творчої взаємодії забезпечує умови для самореалізації. Основоположними соціально-моральними цінностями акмеологічної освіти є життя і здоров'я людини, прагнення до безперервного професійного самовдосконалення, національна гідність і патріотизм, цінності культури й гуманізму, креативності та працьовитості тощо.

У нашій науковій праці ми погоджуємося з думкою О. Шквир та Н. Казанової (2021), які підготовку майбутніх педагогів із позиції акмеологічного підходу визначають «...як цілісну систему послідовних, взаємодоповнювальних етапів здобуття педагогічної освіти, на кожному з яких відбувається підвищення рівня самосвідомості, самопізнання майбутніх учителів; оволодіння ними прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної «Я»-концепції, що забезпечує неперервний загальнокультурний і особистісно-професійний саморозвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки» (с. 40).

Одним із найважливіших напрямів ціннісної орієнтації на професію вчителя є формування педагогічного ідеалу, «образу», у якому знаходить відображення суб'єктивно-об'єктивна

природа пізнання педагогічних явищ. У ньому сконцентровано особливості ідеальних та реальних педагогічних об'єктів, можливості їх об'єктивації щодо педагогічної дійсності. «Образ-ідеал» учителя формується у здобувачів вищої освіти у процесі навчання, поєднуючи як когнітивну сферу на рівні свідомості, так і емоційно-чуттєві переживання, що є стимулом для подальшого професійного становлення, прагнення досягти власного «акме» як вершини професійних досягнень.

Антропологічний підхід. «Сьогодні існує різне розуміння фундаменталізації освіти, одне з яких можна визначити як «освіта вглиб»... Вона сприяє більш поглибленій підготовці майбутніх фахівців за заданими дисциплінарними напрямками.... Інше бачення фундаменталізації освіти – це «освіта вшир», котра забезпечує умови для повноцінного розвитку людини, спрямована на становлення наукової картини світу й інтелектуальний розквіт особистості, формує «фундаментально-знанняву» основу провідних професійних орієнтирів людини, прогнозує і проектує майбутнє у діяльності спеціаліста щодо неперервної освіти, убезпечує активну комунікацію і взаємодію з оточенням. Освіта «вшир» унеможливлена без антропологізації професійної освіти», – зазначає у своєму дослідженні Л. Ребуха (2017, с. 157).

У витоків антропологічного підходу стояв К. Ушинський, який стверджував: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відносинах, то вона повинна раніше взнати її також у всіх відносинах». (1990, с. 6). З позиції антропологічного розуміння освітній процес у закладі вищої освіти необхідно розглядати як особистісний, спрямований на підвищення у майбутніх вчителів рівня соціальної та культурної грамотності, розвиток особистісних якостей (ініціативність, цілеспрямованість, допитливість), здібності бути гнучкими і адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Антропологічний підхід зумовлює посилення суб'єкт- суб'єктного характеру взаємодії учасників освітнього процесу. Викладач стає наставником, тьютором, модератором. Він роз'яснює, керує, консультує, здійснює зворотний зв'язок, формувальне оцінювання. Суб'єктна позиція

здобувача освіти полягає в розумінні цінності освіти, прояві активності та самостійності в освоєнні змісту навчальних дисциплін, застосуванні знань у практичній діяльності, прагненні до саморозвитку та самореалізації.

Крім професійно-орієнтованих форм організації занять і активних методів навчання, що впроваджують у сучасній вищій освіті, вважаємо доцільно звернути увагу на використання технологій антропологічного підходу, оскільки вони є особистісно процесуальними.

Є Антипін (2022) визначає педагогічну антропологію як «...активний напрям у теоретичній педагогіці та людинознавстві, що формує цілісне і системне знання про людину, яка виховує і виховується, як суб'єкт і об'єкт освіти. Педагогічна антропологія виступає інтегративною наукою, що узагальнює різні знання про людину в аспекті виховання і навчання. У цьому значенні педагогічна антропологія орієнтує педагогіку на розробку і застосування особливого антропологічного підходу. Антропологічний підхід передбачає співвіднесення будь-якого знання про освітні явища і процеси зі знаннями про природу людини» (с. 10). А. Загородня (2023) узагальнює це визначення, оскільки, на її думку, «...сучасна педагогічна антропологія розуміє виховання як процес, який зберігає гуманну природу суспільства, створює умови для розвитку соціуму, продуктивного існування особистості» (с. 104).

На нашу думку, педагог нової школи, професійна підготовка якого у закладі вищої освіти здійснюється з позиції антропологічного підходу, зорієнтований на цілісне бачення світу та дитини, на багатоаспектний розвиток здобувача базової середньої освіти.

Основні положення антропологічного підходу, його відмінності від традиційного підходу, представлені у табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Особливості традиційного та антропологічного підходів в організації вищої педагогічної освіти

Критерії порівняння	Традиційний підхід	Антропологічний підхід
Мета	Засвоєння предметно-дисциплінарних знань, формування педагогічних умінь та навичок.	Формування у здобувачів вищої педагогічної освіти професійної свідомості, гуманістичних цінностей, ціннісного ставлення до особистості школяра.
Зміст	Безособова педагогіка та психологія, які спрямовані на «середнього» здобувача освіти. Педагогічна мета – розвиток здобувача освіти як суб’єкта навчальної діяльності, формування в нього вмінь та навичок, які корелюються з сучасними соціокультурними вимогами.	Антропологічний зміст психолого-педагогічних дисциплін, що сприяє всебічному вивченню особистості здобувача освіти. Педагогічна мета полягає у розвитку особистості.
Позиції, функції, стиль керівництва викладача	Викладач – транслятор знань. Переважає інформаційно-контролююча функція. Стиль – авторитарно-директивний; ініціативу здобувачів вищої освіти скоріше пригнічують, ніж заохочують.	Особистісно-орієнтована позиція викладача – тьютора, фасилітатора, модератора, консультанта. Стиль – демократичний, заохочення.

Одиниці управління	Освітній процес розглядають як взаємозв'язок двох автономних видів діяльності: навчальної – викладача та навчальної – здобувача вищої освіти. Майбутнього педагога розглядають як об'єкт управління, як виконавця планів викладача.	Цілісна освітня система, засвоєння основ педагогічної діяльності відбувається у навчально-професійній єдності. Майбутнього педагога сприймають як активного суб'єкта, який розвивається, співпрацює з викладачем.
Мотиваційно-ціннісні установки викладача	Закритість викладача. Авторитарні, репродуктивно-консервативні установки. Орієнтація на передачу майбутнім освітянам готових способів дії через алгоритм, схему, зразок. Ігнорування власного досвіду здобувачів освіти.	Відкритість викладача. Викладач налаштований на співпрацю, спільну діяльність, психолого-педагогічну підтримку. Основний акцент спрямовано на те, щоб навчити майбутніх педагогів бути відкритими всьому новому. Орієнтація на проектування освітніх ситуацій та організацію взаємодії у навчально-професійній діяльності. Установка на аналіз власного досвіду майбутнього педагога як контекст навчання.
Особливості взаємодії викладача та здобувачів освіти	Основна модель взаємодії: викладач – здобувач вищої освіти. Переважає наслідування, імітація, наслідування зразкам.	Різноманітні моделі взаємодії: «викладач – здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти – здобувачі вищої освіти», «здобувач вищої освіти –

	Міжособистісна взаємодія носить дещо одноманітний характер.	викладач» тощо. Цілі та завдання формують спільно, процес їх досягнення відбувається як спільна діяльність. Викладач є носієм гуманістичних цінностей, демонструє позицію педагога-професіонала, проводить постійний рефлексивний аналіз педагогічної діяльності.
Організація діяльності майбутніх освітян	Застосовують традиційні академічні форми проведення занять (лекції, практичні), пояснювально-ілюстративні методи навчання. Запропоновані викладачем цілі та план визначають стиль індивідуальної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Майбутнім учителям пропонують репродуктивні завдання.	Професійно-орієнтоване навчання, відбувається занурення у професію завдяки організації квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності майбутніх учителів. Переважають творчі, дослідницькі, проєктні завдання, які спонукають майбутніх учителів до самоосвіти, рефлексії.
Контроль та оцінка	Зовнішній поточний та підсумковий контроль здійснює викладач. Проводиться спеціальна робота для попередження	Взаємо- і самоконтроль. Кожний має право на помилку, яку розглядають як складову власного досвіду. Формується

	помилки. Самоконтроль є ситуативним. Оцінювання досягнень здобувачів освіти здійснює викладач.	внутрішній контроль професійної діяльності. Переважає взаємодія самооцінка. Застосовують різноманітні форми заохочення.
Мотиваційно-ціннісні установки здобувачів вищої освіти	Відірваність від навчальних цінностей, завдань, звуження спектру професійних мотивів, відокремлення життєво важливих цінностей від професійних.	Розширення змісту професійної діяльності як співтворчості та співробітництва. Поява мотивів креативної діяльності, інтелектуального співробітництва, продуктивної взаємодії, самоактуалізації, утвердження поваги до особистості.

Можемо зробити висновок, що антропологічний підхід є одним із перспективних методологічних орієнтирів у підготовці майбутніх учителів до здійснення виховної діяльності, реалізація ідей якого сприятиме посиленню виховної та розвиваючої функції освітнього процесу закладу вищої освіти.

У контексті антропологічного підходу виховна робота учителя орієнтована на індивідуальність здобувача базової середньої освіти, його самореалізацію та саморозвиток у процесі навчання. Важливим та значущим у виховній роботі стає врахування внутрішнього світу школяра, його особистісних цінностей. Прийняття кожної дитини такою, якою вона є, віра в неї, ставлення з повагою, прагнення зрозуміти її переживання та допомогти у вирішенні проблемної ситуації – ключові ціннісні складові виховної роботи сучасного педагога.

Культурологічний підхід. Важливою передумовою розвитку особистості майбутнього вчителя є культурологічний підхід,

пов'язаний із контекстом загальнофілософського розуміння культури. «Культуротворча модель культурологічної освіти виходить із думки про те, що освітня система відбиває не соціальну стратифікацію й не структуру суспільного виробництва, а простір культури, відповідаючий його змісту й формам у своїх основних змістовно-структурних параметрах» (Гречаник, 2020, с. 58).

«Культурологічний підхід, – зазначає Л. Ушакова, (2020) – є одним із шляхів гуманізації та гуманітаризації освіти. Його суть вбачається у тому, що в центрі уваги повинна бути людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище повинне розбудовуватися насамперед як культурне середовище» (с. 404).

У монографії «Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності» С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай (2016) зазначають: «Культурологічний підхід до організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі на початку третього тисячоліття слід розглядати на основі єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань. Він повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації діяльності і впровадження їх в свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість» (с. 9).

Учені наголошують: «...особливе значення необхідно надавати культурологічному аспекту підготовки майбутніх учителів... Завдяки цьому поняття культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога, його методологічної культури» (Машкіна, Усатенко, Хомич, & Шахрай, 2016, с. 11).

Зазначимо, що в контексті культурологічного підходу головним системним фактором становлення педагога є формування його професійно-педагогічної культури. Такий

підхід зумовлено тим, що конкурентоспроможним ресурсом діяльності вчителя є не тільки загальні та професійні компетентності, а й загальна та професійно-педагогічна культура, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність продукувати та передавати цінності. Важливим у формуванні професійно-педагогічної культури є не тільки засвоєння культурно-педагогічної спадщини, а й залучення здобувачів вищої освіти як суб'єктів культури у процес інноваційної педагогічної діяльності.

Розвиток готовності майбутніх освітян до виконання професійних обов'язків відбувається у процесі реалізації в освітньому просторі *особистісно-орієнтованого підходу*, який передбачає врахування індивідуальних особливостей та суб'єктивного досвіду здобувачів освіти, природнього процесу саморозвитку задатків та творчого потенціалу особистості, зміцнення професійного «Я», формування об'єктивної самооцінки. О. Дубасенюк (2012) розглядає особистісно-орієнтоване навчання як «...організацію навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і особливостей кожного студента, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до відповідального та свідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії» (с. 15).

Особистісно-орієнтований підхід дає змогу кожному здобувачу вищої освіти виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах діяльності, надає можливості для самовираження, сприяє розвитку професійної адаптації. Організація освітнього процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу передбачає взаємозв'язок індивідуального, особистісного, професійного та соціального розвитку. В освітньому середовищі відбувається також і самореалізація майбутніх фахівців.

В умовах реформування сучасної освіти, реалізації студентоцентрованого підходу соціально-освітнє середовище надає здобувачам вищої освіти можливість вибору такої діяльності, яка б сприяла досягненню найкращих результатів, самореалізації, організації ділових відносин із людьми різного

віку та соціальних груп, проживанню різних ролей (здобувач освіти, практикант, помічник класного керівника тощо).

О. Шурин у праці «Реалізація особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя» (2021) наголошує: «Особистісно-орієнтований підхід у здійсненні навчально-виховного процесу передбачає, що центром в означеній діяльності є особистість майбутнього вчителя, а весь освітній процес спрямований на розвиток його продуктивної, творчої професійної і соціокультурної діяльності, розвиток індивідуальності та унікальності майбутніх педагогів, розкритті особистісних можливостей» (с. 200).

Слушними, на нашу думку, є міркування О. Пехоти й А. Старевої (2007) про те, що «...цей підхід вимагає відношення до студента як до унікального явища, незалежно від його індивідуальних особливостей». Учені наголошують: важливо, щоб «...сам вихованець сприймав себе такою особистістю і бачив її в кожному з оточуючих людей» (с. 46).

З урахування предмета нашого дослідження важливим є визнання вчителя суб'єктом педагогічної діяльності, у процесі якої він реалізує власний потенціал, що сприяє досягненню конкурентоспроможності у професійному середовищі. Майбутній педагог виступає суб'єктом педагогічної діяльності, коли активно опановує різні способи розкриття внутрішнього потенціалу у виховній, дослідницькій, навчально-пізнавальній, самоосвітній діяльності, що є підґрунтям для самовдосконалення та саморозвитку. Розвиток суб'єктності вчителя є й показником його професійно-педагогічної самореалізації. Суб'єктність виявляється в усвідомленому прагненні змінити як себе, так і позитивно вплинути на оточення. У розумінні суб'єктності як якості важливим є поєднання мотивів і норм поведінки, формування стійкої життєвої позиції, належне ставлення до людей, які належать до різних соціальних груп.

В. Ребенок (2016) проаналізувала особливості «...особистісно-орієнтованого підходу в освіті ...визначаючи пріоритет розкриття та розвитку потенціалу особистості,

ставлення до неї як до суб'єкта життєдіяльності, що дає змогу подолати однозначність і універсальну методичну рецептурність професійної підготовки» (с. 152). «Особистісно орієнтована парадигма освіти є своєрідним методологічним орієнтиром, що вимагає не лише врахування освітньо-професійних потреб кожного майбутнього фахівця, а й модернізації освітніх пріоритетів, спрямованих на розвиток їх творчо-педагогічних здібностей, внутрішнього професійного потенціалу та прагнення до постійної самоосвіти і саморозвитку» (Кулімова, 2022, с. 81). Ю. Кулімова (2022) наголошує й на особливій важливості цього підходу в умовах дистанційного навчання.

Діяльнісний підхід. У сучасній методологічній літературі зазначено, що особливо важливим є діяльнісний підхід. Г. Васянович (2010) дослідив, що «...діяльність людини – це свідомо активність, що виявляється у системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети» (с. 106). Учений визначив такі види діяльності: «...перетворювальну, комунікативну, предметну, духовно-пізнавальну, художньо-творчу, соціальну, ціннісно-орієнтаційну, споживчу, злочинну». Педагогічна діяльність – це «мета-діяльність», адже вона «надбудовується над діяльністю вихованців» (Васянович, 2010, с. 115).

Діяльність як прояв активності особистості у взаємодії з соціальним середовищем та іншими суб'єктами проявляється у вигляді усвідомлених форм поведінки та дії, зумовлених цільовими установками та мотивами. У деяких наукових працях особистісно-діяльнісний підхід розглядають як методологічну основу функціонування освітнього процесу. Так, І. Шумілова (2016) стверджує: «Відповідно до діяльнісного підходу провідним фактором у навчанні й вихованні є діяльність. Діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З огляду на це два підходи і особистісний, і діяльнісний... взаємообумовлені. Змістовність особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на фундаментальних засадах формування особистості як продукту соціально-історичного розвитку, носія культури, її унікальності.... розкриває механізм особистісних новоутворень, які відбуваються під впливом

багатьох чинників і призводять до змін в життєдіяльності індивіда у педагогічному процесі» (с. 50).

М. Шмир (2020), досліджуючи дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови, доводить: «Діяльнісний підхід стосується внутрішньої активності особистості, яка «пробуджується» не примусом, а змістом і методами, організованими особливим чином. Кінцевою метою реалізації діяльнісного підходу у процесі підготовки вчителя іноземної мови є його перетворення із суб'єкта учіння на суб'єкта практичної діяльності, яке відбувається у двох формах: суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній» (с. 12).

Враховуючи предмет нашого дослідження, цінною є наукова праця Н. Мирончук «Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя» (2014). У ній зазначено: «Умовою ефективної фахової підготовки є активна діяльність студентів у процесі оволодіння методологічним, теоретичним, практичним та соціальним змістом майбутньої професійної діяльності... Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності» (с. 87).

Для реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі ЗВО важливо не тільки організувати навчальну діяльність, а й надати їй професійно спрямованого характеру, інакше кажучи, вписати всі її види в контекст професії з урахуванням її особливостей, шляхів та умов функціонування. Реалізація діяльнісного підходу передбачає організацію освітнього процесу як єдності різних видів діяльності (навчальної, навчально-професійної, науково-дослідницької, соціокультурної тощо), доцільно організованих та педагогічно скоординованих для досягнення цілей та професійної підготовки.

Діяльнісний підхід забезпечує перехід від концепції передачі готових знань до концепції «освіта впродовж життя». Очевидно, що реалізовувати нові навчально-виховні цілі

неможливо, якщо здобувач освіти пасивно засвоює готові істини. Важливим є самостійний пошук, у процесі якого здобувач отримує досвід спілкування, досягнення поставлених цілей та рефлексивної самоорганізації та самооцінки.

У контексті діяльнісного підходу проаналізуємо деякі близькі підходи, пов'язані з навчанням в електронному середовищі, що їх виокремлюють зарубіжні дослідники, а саме: автономне навчання; комунікативні освітні стратегії; навчання, засноване на власному досвіді; навчання в партнерстві, колаборативне навчання; навчання в мережевих спільнотах.

Автономне навчання сфокусовано на наданні можливостей здобувачам освіти визначати свої власні освітні цілі та траєкторію навчання, що є особливо актуальним в умовах насиченості та варіативності електронних ресурсів та комунікативних можливостей. Відповідно до цього підходу, здобувач освіти бере на себе відповідальність за власний процес навчання. Для цього мають бути створені особливі інформаційні та педагогічні умови, які сприяють аналізу та самооцінці майбутніми вчителями власних дій та виконаної роботи. У зазначеному аспекті особливою характеристикою мережевого електронного освітнього простору є акумулювання всіх інформаційних освітніх дій, наочність ефективних зразків професійної та освітньої поведінки, доступність автоматизованих засобів аналітики тощо.

Комунікативні освітні стратегії формуються у процесі моделювання різноманітних бесід, взаємодії у групах, публічної професійно орієнтованої комунікації. Метою таких стратегій є засвоєння ефективних способів поведінки, самоконтроль в особистому, освітньому, професійному, суспільному спілкуванні. Важливим аспектом у реалізації комунікативних стратегій є формування простору загального дискурсу, що в умовах цифровізації освіти реалізується на електронних освітніх ресурсах, призначенням яких є організація та підтримка комунікації у мережевій освітній діяльності, а також створення продуктів комунікаційної освітньої взаємодії, представлених у мережі.

Навчання, яке опирається на власний досвід (experiential learning), по-новому переосмислено в умовах електронного освітнього середовища. Ці стратегії ґрунтуються на постулатах, що реалізуються в цифровому просторі, а саме: навчання є найбільшою цінністю як процес, а не результат; навчання пов'язане зі збагаченням знаннями; особисте залучення здобувача освіти до досвіду, рефлексія цього досвіду з різних позицій, розуміння його значення, аналіз інших думок, які допомагають прийняти необхідні рішення.

Навчання в партнерстві поєднує дві найпоширеніші моделі – кооперативне та колаборативне навчання. Кооперативне навчання ґрунтується на конструктивістських підходах. Провідну роль відіграє відчуття причетності до спільної діяльності. Широко використовують потенціал спільної інформаційної діяльності та розподіл ролей у мережі. Важливими є такі ключові принципи кооперації: позитивна взаємна залежність партнерів, структурована індивідуальна відповідальність, заохочення успіхів один одного, навчання необхідним соціальним навичкам та стимулювання до їх використання, залучення до групової взаємодії та створення спільного продукту.

Колаборативне навчання в електронному освітньому середовищі ефективно реалізується на основі концепції управління знаннями. Знання сприймають як спільне надбання групи. Колаборативне навчання передбачає як спільний пошук інформації, так і спільний аналіз та обговорення. Найбільш послідовно ідеї колаборативного навчання прослідковуються у проєктній діяльності.

Можемо зробити висновок, що ці підходи більшою мірою є практико-орієнтованими. Отже, діяльнісний підхід передбачає планування та організацію освітнього процесу, у якому панівне місце посідає активна й різноманітна, максимально самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на результат.

В умовах інформаційного суспільства надзвичайно важливим є *синергетичний підхід*. Як стверджує О. Вознюк (2008), синергетичний підхід у педагогіці «...постає

концептуальним базисом як сукупність певних вихідних положень синергетики, згідно яких проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки. ...синергетичний підхід акцентує увагу на нагальності розробки нової синергетичної парадигми освіти, що передбачає процес подолання труднощів навчального і педагогічного аспектів педагогічного процесу, які ...розкриваються у нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність...» (с. 14).

Досліджуючи організацію освітнього процесу у вищій освіті на засадах синергетичного підходу, О. Панфілов та І. Романова (2019) зазначають, що «...головним є не передача знань, а навчання оволодінню способами поповнення знань і швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань, а також способами самоосвіти. Синергетична парадигма самоорганізації спричиняє новий діалог людини із природою. Вона приводить також до нового діалогу людини із самою собою та з іншими людьми. В освітній сфері синергетика пропонує як самоосвіту, так й інші специфічні методи навчання: нелінійний діалог, що стимулює навчання, навчання як адаптивну модифікацію тощо» (с. 75).

Цей постулат знаходить підтвердження у визначенні У. Гончаренко (2012): «Синергетика передбачає перехід від лінійного мислення, яке характеризується розумінням розвитку як наперед заданого, жорстко детермінованого, який не має альтернативи, наявністю прямої залежності між зовнішнім впливом на систему і її поведінкою, до нелінійного, який допускає множинність шляхів її розвитку» (с. 7). Основними характеристиками нелінійного стилю мислення вчений вважає такі: «...критичність; абстрактність і відверненість у поєднанні з умінням встановлювати взаємозв'язки між ідеальною моделлю і реальним процесом; логічна строгість, доказовість і аргументованість у поєднанні з готовністю розглядати альтернативну позицію; прагнення до дослідження природи і суті понять і явищ; масштабність, орієнтація на виявлення глибинних зв'язків і взаємозалежностей між процесами і

явищами різної природи; всебічність; готовність до вчинків у ситуації нестабільності;... доповнюваність» (Гончаренко, 2012, с. 5).

Т. Дяк погоджується з цією думкою, адже «процес навчання... дозволяє знаходити в одних випадках вдалі комбінації, що можуть бути параметрами порядку в певних ситуаціях або механізми пошуку таких параметрів, як «вчитися навчання», «вчитися вирішувати нестандартні задачі» (Дяк, 2013, с. 21–22).

Отже, синергетичний підхід підвищує якість мислення та формує нелінійний стиль мислення, який визначаємо як багатовимірний, творчий, нестандартний процес, що сприяє розвитку особистості як головної мети сучасної модернізованої освіти. Н. Кочубей пояснює, що «...розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого»..., в якому відбувається «... безперервний ланцюг перетворень» (Кочубей, 2006, 32).

На основі проведеного наукового дослідження порівняємо ознаки традиційної педагогіки та синергетики (табл. 3.2.).

Синергетична концепція освіти сприятиме формуванню нової якості освіти. Це передбачає реалізацію синергетичного підходу в освітньому процесі, реалізацію ідеї самоорганізації в існуючі освітні програми та запровадження спеціальних дисциплін, які розкривають основні положення синергетики та її світоглядну, виховну та розвивальну функції. Однією з важливих умов реалізації синергетичної освіти є оновлення змісту навчальних дисциплін, що свідчить про міждисциплінарність синергетики як науки. Отже, навчання основ синергетики підвищує якість та формує нелінійний стиль мислення, тобто сприяє розвитку особистості, що є головною метою модернізованої освіти. Останнім часом спостерігаються зміни в людській діяльності, науці та її методології від одномірного, лінійного мислення, характерного для звичного життя та класичної науки, до мислення багатовимірного, творчого, нестандартного та ймовірнісного, тобто нелінійного.

Таблиця 3.2.

Порівняльна характеристика ознак традиційної педагогіки та синергетики

Традиційна педагогіка	Синергетика
Консерватизм	Динамізм
Ієрархічність структури «керівництво-підлеглі»	Взаємодія елементів як єдиного цілого – динамічна ієрархічність
Контроль поведінки	Відображення ідеї самоорганізації в освітніх програмах; запровадження спеціальних дисциплін в освітні програми
Ставлення до здобувачів освіти як до об'єкту навчання	Суб'єкт-суб'єктні відносини
Пасивна роль здобувачів освіти	Активна роль здобувачів освіти, що проявляється в умінні передбачати можливий розвиток подій, можливість запобігти небажаним подіям; випереджальна діяльність
Відсутність диференційованого підходу до здобувачів освіти та організації освітнього процесу	Системний підхід як синтез багатфакторних складових взаємодії у процесі виховання та самовиховання, освіти та самоосвіти, навчання та самонавчання
Відсутність альтернативи в навчанні	Варіативність навчання (формальна, неформальна, інформальна освіта); самоорганізація навчання
Одномірне мислення	Синергетичний стиль мислення як гармонійне поєднання різних підходів та стилів мислення

Системний підхід. Ключовим поняттям методології системного підходу є поняття системи. О. Трифонова (2017) зазначає: «...невід’ємною характеристикою систем є єдність генетично-історичного і системно-структурного аналізу» (с. 105).

Особливість системного підходу полягає в тому, що процес або явище дослідження аналізують та вивчають як цілісне утворення з різноманітними зв’язками, що характеризується відносно складною структурою. Відповідно до системного підходу аналізують різні типи зв’язків між елементами системи та синтезують їх у єдину системну теоретичну площину. Складові системи перебувають у логічній послідовності: мета, завдання, стратегія, структура, функції, принципи, зміст, засоби (прийоми, методи, форми, технології), умови, критерії, показники, рівні, результат, напрями розвитку системи. Важливим є те, як верифіковані у практичній площині головні ознаки системи – цілеспрямованість, цілісність, структурність, функціональність, ієрархічність, самоорганізація, взаємозв’язок із зовнішнім середовищем.

Таким чином, системний підхід забезпечує визначення проблеми дослідження та методологічний аналіз уже існуючого знання, під час якого складові процесу емпатійно-партисипативної підготовки майбутнього вчителя вивчають не ізольовано, а у їх взаємозв’язку, розвитку, а сам процес підготовки – як цілісне утворення, що відрізняється складною структурою та ієрархією. Як зазначають О. Попова й В. Жуков (2022), «...під емпатійно-партисипативною підготовкою майбутнього вчителя розуміємо системну підготовку (методологічну, теоретичну, практичну), метою якої є формування професійних компетенцій, що базуються на співпраці, співтворчості та педагогічній емпатії» (с. 419).

Як висновок наводимо бачення Н. Максименко (2021), що «...поняття «системний підхід» є напрямом методології наукового пізнання, що базується на дослідженні об’єктів як систем. Він слугує основою для постановки відповідної проблеми в певній науці та сприяє розробці ефективної

технології її дослідження. І що важливо – скеровує його на розкриття нерозривності об'єкта ...і процесів, що спряють його забезпеченню» (с. 148).

У своєму дослідженні підготовку майбутнього вчителя з позиції системного підходу розглядаємо як процес кількісних та якісних змін, які зумовлюють появу у здобувача освіти нових інтегративних якостей. Наразі досить актуальними є погляди науковців, які зазначають: «Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти дозволяє розробляти педагогічні цілі у двох аспектах: з погляду об'єктивно заданого соціального замовлення, що відображає громадські потреби в певній особистості й індивідуальності, і з погляду суб'єктивно заданого розвитку власне людини, що визначається її особливостями і потребами» (Курнишев, Мосейчук, Кожокар, & Ківерник, 2019, с. 127).

Отже, процес професійної підготовки майбутніх освітян передбачає:

- вивчення особливостей підготовки вчителя не тільки з позиції підготовки професіонала, а й із позиції формування та розвитку особистості педагога, його самореалізації;
- визначення мети конкурентоспроможності вчителя, що позитивно впливає на його успішність на ринку праці;
- обґрунтування компонентів професіоналізму вчителя (особистісного, професійного, поведінкового), які підпорядковані спільній меті – досягненню рівня конкурентоспроможності на ринку праці;
- встановлення взаємозв'язків між складовими професійної компетентності майбутнього вчителя, їх значення у процесі професійної самореалізації, що дає змогу змінювати, координувати, упорядковувати зв'язки між частинами, створюючи умови для досягнення позитивних результатів;
- встановлення взаємозв'язків професійної компетентності вчителя з зовнішнім середовищем, яке може впливати позитивно чи негативно на професійну самореалізацію;

– виявлення нових інтегративних якостей для досягнення конкурентоспроможності.

Можемо зробити висновок, що системний підхід як методологічний підхід прослідковується на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

3.3. Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти

Для візуалізації експериментально-пошукового задуму дослідження ми обрали метод моделювання. У сфері наукового знання широко використовують метод модельного пояснення для вирішення дослідницьких завдань. Проблеми педагогічного моделювання досліджують К. Біницька (2017), В. Бондар (2020), М. Гриньова (2021), І. Єрмакова (2021), Д. Кільдеров (2018), Т. Колупаєва (2016), Л. Мартинець (2017), Н. Нагорна, В. Павлова (2022), Ол. В. Столяренко, Окс. В. Столяренко (2020), А. Федорчук (2018). Зазначимо, що в багатьох теоретико-прикладних педагогічних кваліфікаційних працях представлено моделі досліджуваних явищ.

Звернемося до контент-аналізу смислових значень понять «модель» і «моделювання».

«У найбільш загальному вигляді модель визначають як систему елементів, відтворюючу певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження. Головною ознакою теоретичної моделі є те, що вона являє собою чітко фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображатиме внутрішні, істотні відносини реальності» (Яворська, Адобовська, & Чубрей, 2019, с. 169).

У наукових дослідженнях модель розглядають як зображення, опис певного процесу, явища чи об'єкта; як аналог фрагмента природної або соціальної реальності; як матеріальний або уявний об'єкт, який у процесі дослідження заміщає об'єкт-оригінал. Важливою ознакою моделі є її здатність відображати

властивості оригіналу. Інакше кажучи, модель є гіпотезою, представленою в наочній формі.

Моделювання в педагогічних працях є одним із найважливіших методів дослідження. Використання логіко-сміслових моделей у створенні образу компетентного фахівця є найбільш доцільним з антропологічної позиції. У контексті впровадження концепції Нової української школи сучасною є думка Ол. Столяренко і Окс. Столяренко (2020): «Саме моделювання, застосування якого дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння і ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, служить дієвим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу» (с. 6).

На основі узагальнення літератури з методології наукових досліджень ми зробили висновок, що моделювання – це науковий метод дослідження різноманітних об'єктів, процесів, явищ за допомогою створення моделей, які відображають виокремлені особливості об'єкта дослідження. Вивчаючи функціонування моделей, отримані результати переносять на об'єкт дослідження. Моделювання є методом опосередкованого пізнання за допомогою природних або штучних систем, які можуть за певних обставин заміщати об'єкт вивчення, надавати нові відомості про нього.

Учені наголошують, що існують різні моделі. Так, С. Гончаренко (2008) зазначає, що «...у теорії педагогічного проєктування виділяють низку моделей: прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальну модель, яка ґрунтується на інформаційній базі даних і програм дій; інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; модель моніторингу для створення механізмів зворотного зв'язку і способів корегування можливих відхилень від запланованих результатів; рефлексивну модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення непередбачуваних ситуацій» (с. 117–118).

О. Бірта та Ю. Бургу (2014) характеризують «...матеріальне і ідеальне моделювання, виражене у відповідній знаковій формі. Матеріальні моделі є природними об'єктами, котрі підпорядковуються у своєму функціонуванні природним законам – фізиці, механіці... При ідеальному (знаковому) моделюванні моделі виступають у вигляді схем, графіків, креслень, формул, системи рівнянь, пропозицій» (с. 36).

«Педагогіка використовує всі можливі різновиди моделей та моделювання», – у своїх наукових пошуках наголошує С. Вітвіцька (9, с. 22). Учена детально описує диференційовану, диверсифіковану, кластерну, пролонговану, накопичувальну, особистісно-орієнтовану модель. Для нашого дослідження важливою є характеристика особистісно-орієнтованої моделі, яка «...передбачає екзистенціальність, гуманістичність, людиноцентрованість побудови освітнього процесу з потреб користувачів та соціуму, модель дозволяє бачити перспективи та враховувати ризики. Її динаміка полягає у здатності відображати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку» (Вітвіцька, 2019, с. 23).

Науковими орієнтирами для нашої праці є дидактичні вимоги щодо розроблення педагогічної моделі. Як стверджує І. Зязюн (2000), «...вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (пристосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до її досвіду); відкритою (передбачати проєктивно-технологічну діяльність)» (с.248). С. Мартиненко (2009) до дидактичних вимог розробки моделі зараховує такі характеристики: «...повинна відображати цілісність процесу підготовки; відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованого об'єкта; повинна мати відтворювальний характер, що уможливорює її експериментальну перевірку» (с. 177).

Побудова аналога об'єкта моделювання, що відображає його суттєві характеристики й дає змогу перенести результати

дослідження на оригінал, передбачає, що методами дослідження є аналогія, абстракція, гіпотетичність, наочність.

Аналіз дисертаційних праць, здійснений у параграфі 2.2, уможливив висновок, що метод моделювання є дуже поширеним. Моделювання застосовують для виокремлення та уточнення сутнісних характеристик елементів дослідження: об'єкта, процесів, явищ; для вивчення особливостей функціонування як окремих елементів, так і системи загалом; для виявлення умов її зміни та розвитку; для прогнозування подальшого дослідження.

Залежно від поставленої мети за допомогою моделювання можна реалізувати різні завдання, зокрема виокремимо процес побудови моделі, її дослідження, впровадження моделі на практиці. Вважаємо, що апробація педагогічної моделі необхідна насамперед для підвищення результативності професійної підготовки майбутніх учителів.

Для візуального представлення структури та змісту педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти ми використали таку циклічну схему (рис. 3.1.).

Така модель за циклічною схемою визначена як динамічний процес підготовки майбутніх учителів у напрямі «від мети до результату» у такій послідовності: обґрунтування мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, методів, діагностики готовності майбутніх педагогів до виконання виховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

На основі узагальнення дисертаційних праць, присвячених проблемі підготовки сучасного компетентного вчителя, можемо стверджувати, що в педагогічних моделях представлені такі основні структурні компоненти:

- цільовий: розкриває цілі та завдання реалізації моделі;
- теоретико-методологічний: передбачає визначення методологічних та теоретичних основ реалізації моделі;
- змістовий: характеризує зміст процесу педагогічного проектування професійного розвитку майбутніх учителів;

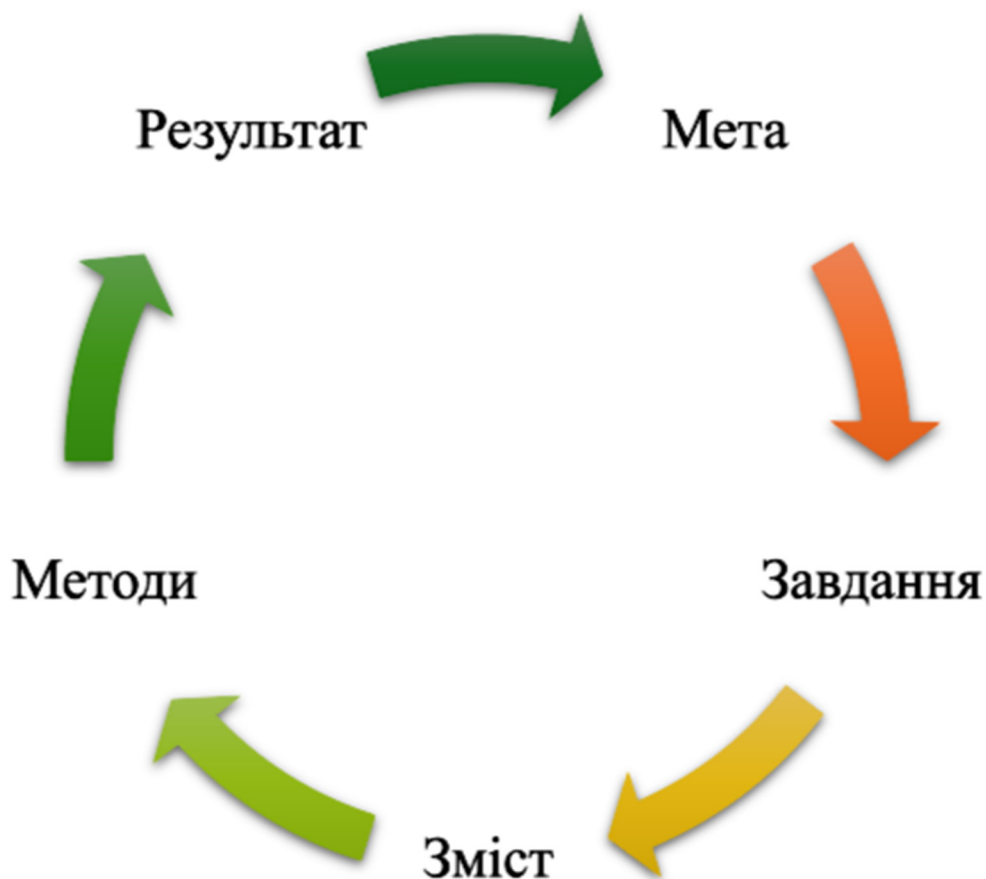


Рис. 3.1. Циклічна схема підготовки майбутніх учителів до здійснення виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти

– процесуальний: розкриває різноманітні методи, засоби, форми та прийоми дослідження;

– аналітико-результативний, складовими якого є критерії, показники, методики діагностики ефективності педагогічної моделі, професійного розвитку педагогів.

Наведемо приклади структури моделей підготовки майбутніх учителів, розроблених у докторських дисертаціях. Так, модель особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів «... містить чотири структурно-функціональні блоки (цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний, оцінно-результативний) і забезпечує прогресивну динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів» (Галузяк, 2021, с. 448). Модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному

середовищі педагогічного університету представлена «...цільовим компонентом системи, теоретико-методологічною, когнітивно-організаційною, оцінно-результативною підсистемами» (Каплінський, 2019, с. 208). До компонентів структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку «...віднесено цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та оцінювально-результативний» (Фрицюк, 2017, с. 308). Структурно-функціональна модель системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності «...репрезентована такими блоками: методологічно-цільовим, змістовим, технологічним, моніторингово-результативним» (Кондрашов, 2020, с. 23). Структурно-функціональна модель педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови й літератури «...представлена ієрархією структурних блоків: концептуальним; змістовно-діяльнісним; результативним» (Папушина, 2021, с. 265).

Т. Колупаєва (2016), досліджуючи модель підготовки вчителя ХХІ століття в контексті європейських інтеграційних процесів, зазначає, що необхідно модернізувати підготовку педагогів на таких рівнях: «...концептуальному, організаційно-методичному, змістовому, комунікаційному» (с. 36).

Опрацювання науково-теоретичних джерел, дисертаційних праць відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що цей метод виконує як теоретичні (інтерпретаційну, пояснювальну, прогностичну, критеріальну), так і емпіричні (описову, вимірювальну) функції. Інтерпретаційна функція полягає в модельній інтерпретації процесу формування готовності до певного виду діяльності з метою визначення галузі його застосування. Пояснювальна функція полягає в розкритті сутності цього процесу. Функція прогностична полягає в передбаченні таких властивостей та відносин, пов'язаних з об'єктом дослідження, які раніше не були відомі. Критеріальна функція полягає у виокремленні критеріїв, які уможливлюють

перевірку істинності гіпотези дослідження. Описова функція допомагає відобразити структурні складові об'єкта дослідження у взаємозв'язках і взаємовпливах, а вимірювальна функція – кількісно та якісно оцінити рівень сформованості досліджуваного феномена чи явища.

Екстраполяція теоретичних положень дала нам змогу спроектувати модель підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти (рис. 3.2.), яку ми визначаємо як образно-понятійну дидактичну конструкцію, у якій об'єкт та предмет дослідження представлені семантично пов'язаною системою понять, що відображає теоретико-методологічні положення, структуру, зміст підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти; компоненти, критерії, рівні сформованості досліджуваного феномена. Логічний компонент моделі представлений графічними елементами, які відображають зв'язки між її структурними компонентами. Основою моделі є педагогічні умови її ефективності, які визначають дієвість її функціонування.

Пропонована модель є мобільною, оскільки вона в разі потреби спроможна реагувати на запити суспільства, враховуючи особливості особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів на різних етапах навчання. Зазначимо, що представлене схематичне зображення допомагає зрозуміти сутність досліджуваного об'єкта, визначати способи управління, прогнозувати прямі й непрямі наслідки, вирішувати прикладні завдання тощо.

Модель визначає не тільки напрями її верифікації в освітньому процесі університету, а й шляхи вдосконалення, основні параметри та якість процесу підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. В основу моделі покладено єдність та взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання, дослідницької та самостійної роботи майбутніх учителів. Можливість корекції робить модель динамічною, що сприяє ефективнішому

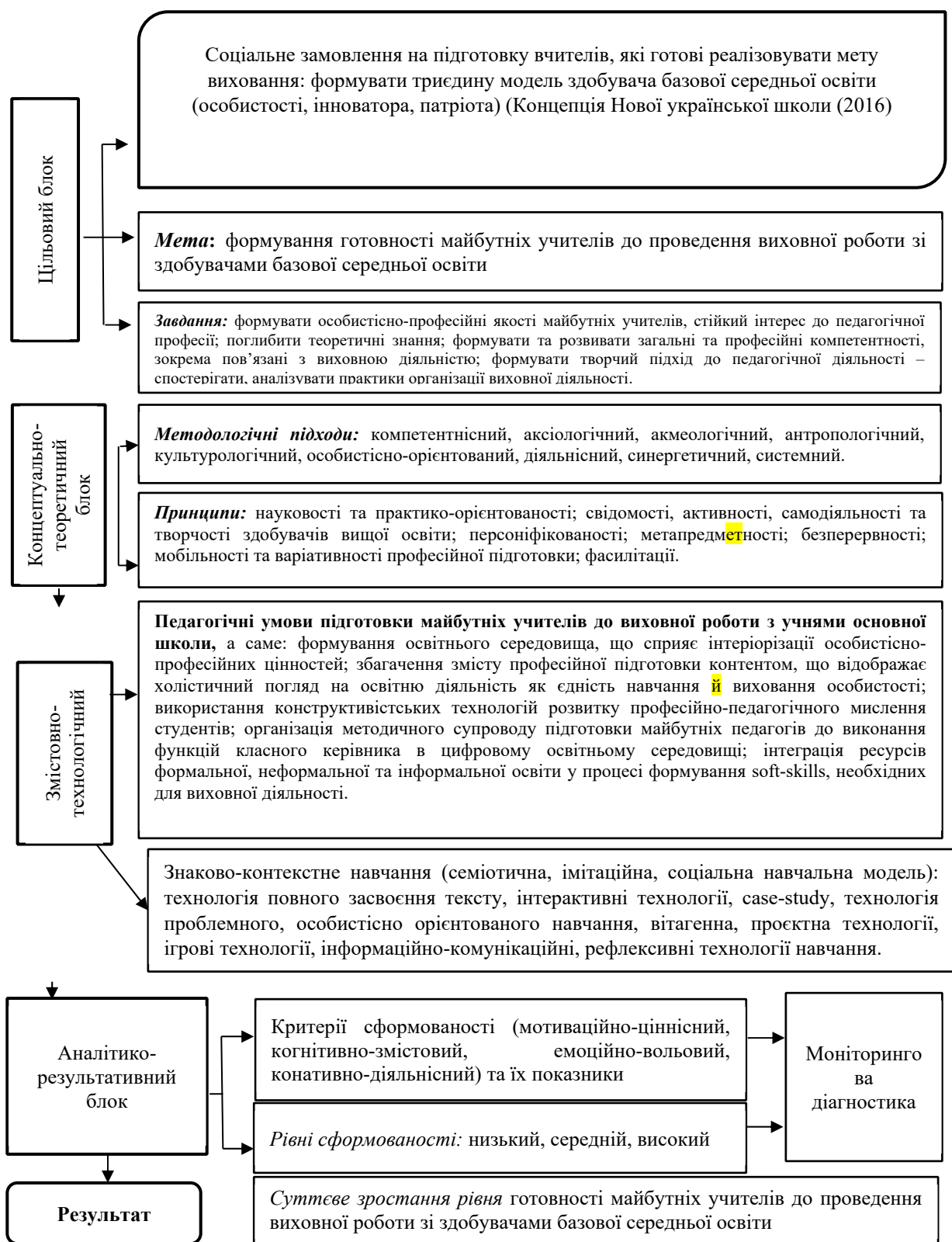


Рис. 3.2. Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

прогнозуванню й вирішенню педагогічних завдань, формуванню творчого підходу до виховної роботи.

Структура розробленої нами моделі складається з таких блоків: цільового, концептуально-теоретичного, змістовно-технологічного, моніторинго-результативного. Елементи блоків уможливають представлення динаміки самого процесу практичної підготовки і його результату як цілісного, єдиного в системному та функціональному плані утворення, що забезпечує формування готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Охарактеризуємо виокремлені блоки розробленої моделі.

Цільовий блок. Опираючись на діяльнісний підхід, у нашій науковій праці ми розглядаємо мету дослідження як формування готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Мету визначено з урахуванням законодавства, у якому відображена об'єктивна необхідність формування готовності педагога до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

Загальна мета орієнтована на досягнення її кінцевих результатів і тому є стратегічною. Необхідно враховувати, що професійна теоретико-практична підготовка відбувається на різних курсах, має різні терміни підготовки. Кожний етап професійної підготовки спрямований на досягнення проміжних цілей. Так, наприклад, проміжною метою під час проходження практики в закладі загальної середньої освіти на третьому курсі є формування педагогічних умінь та навичок, професійно-особистісна адаптація до діяльності педагога. Іншою є мета на випускному курсі, коли необхідно сформулювати відповідні професійні компетентності. Важливе значення також мають оперативні цілі, пов'язані з підготовкою та проведенням уроків та позакласних виховних заходів.

Ми визначили завдання підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнями в закладах загальної середньої освіти, які необхідно конкретизувати залежно від цілей на різних етапах професійної підготовки. Серед них:

- формувати важливі особистісно-професійні якості майбутніх учителів, стійкий інтерес до педагогічної професії;
- поглибити та закріпити теоретичні знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема пов'язані з організацією виховання, навчитися застосовувати їх у практичній роботі;
- формувати та розвивати загальні та професійні компетентності, зокрема пов'язані з виховною діяльністю;
- формувати творчий, дослідницький підхід до педагогічної діяльності, опановувати діагностичну компетентність, зокрема методику визначення рівня вихованості класного колективу, окремих здобувачів освіти;
- вивчати, аналізувати ефективний досвід, кращі практики організації виховної діяльності, як під час проведення уроків, так і позаурочної виховної діяльності, імплементувати їх у своїй діяльності.

Отже, у процесі роботи необхідно орієнтуватися на досягнення стратегічних та проміжних цілей, визначати поточні та оперативні цілі, спрямовувати організацію освітнього процесу на їх досягнення.

Концептуально-теоретичний блок моделі представлено закономірностями, принципами, методологічними підходами, функціями підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

Ми повністю погоджуємося з В. Бондаренко (2016) в тому, що «... зовнішні закономірності схарактеризовують залежність виховання від суспільних процесів та умов, зокрема соціально-економічної та політичної ситуацій, рівня культури, ідеології, політики, права, моралі, потреб суспільства у певному типі особистості та рівні її вихованості. Внутрішні закономірності обґрунтовують зв'язки між компонентами педагогічного процесу (метою, змістом, методами, засобами та формами); типом діяльності викладача й студента; особистим ставленням майбутніх фахівців до процесу виховання та ефективністю його результатів» (с. 135).

Визначення загальних закономірностей підготовки майбутніх учителів до реалізації виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти в нашій праці ґрунтується на акмеологічній позиції. Ми визначили такі закономірності цього процесу:

- цілі, завдання, очікувані результати, змістова і процесуальна складові формування готовності майбутніх учителів до виховання учнів зумовлюються соціальним замовленням, орієнтацією на духовно-моральні цінності сучасного суспільства;

- формування готовності майбутнього педагога до виховання здобувачів базової середньої освіти визначено його потенційними можливостями розуміти й реалізовувати соціальне замовлення суспільства;

- взаємодія суб'єктів освітнього середовища актуалізує процеси засвоєння, обміну та взаємозбагачення професійним досвідом у царині виховання дітей, сприяє розширенню світогляду, підвищенню професійної мотивації, збагаченню духовними цінностями, знаннями щодо виховання в сучасних умовах;

- залучення педагога до творчої діяльності з розробки та впровадження методичного контенту забезпечує синергетичний ефект, який полягає у взаємному посиленні зовнішньо і внутрішньо зумовлених факторів формування готовності майбутніх педагогів до зазначеної діяльності.

Визначені закономірності відображають суттєві, причинно-наслідкові зв'язки готовності майбутніх учителів до виховання здобувачів базової середньої освіти. Їх аналіз дає змогу пояснити механізми і прогнозувати спрямованість їх подальшого творчого розвитку.

Складовими концептуально-теоретичного блоку є також принципи, які ми розуміємо як керівні ідеї, правила підготовки майбутніх учителів до виконання виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

У нашому дослідженні ми повністю погоджуємося з М. Гриньовою (2021) щодо визначення принципів підготовки

майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах Нової українській школі, серед яких науковиця виокремлює такі: «...принцип науковості, генерації інновацій, інтеграції, ресурсної орієнтованості, автономності, системності, фундаменталізації, корпоративності» (с. 13).

До групи загальних принципів, які мають універсальний характер, детермінують практичну педагогічну діяльність у вищій школі, Г. Товканець (2017) зараховує: «...принцип професійної спрямованості цілісного освітнього процесу у вузі, принцип індивідуалізації та диференціації і принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя» (с. 292).

Ми визначили такі принципи підготовки майбутніх освітян до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти:

- принцип науковості та практико-орієнтованості, який визначає відповідність змісту навчання рівню розвитку сучасного наукового знання, вимогам педагогічної практики, їх оптимальне співвідношення;

- принцип свідомості, активності, самодіяльності та творчості здобувачів вищої освіти. Тільки розуміння й усвідомлення необхідності виховної роботи, бажання і прагнення проводити її на високому рівні, творчий підхід можуть забезпечити успішність і результативність процесу підготовки майбутніх педагогів до проведення виховної роботи у процесі як навчальної, так і позанавчальної діяльності;

- принцип персоніфікованості спрямований на створення умов розвитку суб'єктності педагога, прояв та формування його особистісних якостей, загальних і професійних компетентностей, формування особистого професійного досвіду;

- принцип метапредметності реалізується через інтеграційний, міждисциплінарний підхід викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, що підвищує ступінь розуміння та узагальнення інформації здобувачами вищої освіти;

- принцип безперервності полягає в забезпеченні змістової та практичної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи

зі здобувачами базової середньої освіти на всіх ланках навчання в університеті;

- принцип мобільності та варіативності професійної підготовки означає її відповідність професійним мотивам, освітнім потребам, можливостям різних категорій здобувачів освіти, врахування їхніх індивідуальних особливостей, можливість упровадження змін та інноваційних підходів в організації освітнього процесу;

- принцип фасилітації реалізується у формі активного залучення педагогів до професійної діяльності, формування когнітивної й морально-ціннісної сфери здобувачів базової середньої освіти, підтримки їхнього прагнення до самоактуалізації та самореалізації, надання допомоги в подоланні труднощів.

Ми визначили методологічні підходи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у школі (компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, синергетичний, системний), які детально проаналізовано в параграфі 3.2.

Функціями підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи у школі є такі:

- виховна функція: спрямована на формування світогляду, соціальної активності, всього спектра професійно-педагогічних якостей майбутніх освітян;

- навчальна функція: передбачає надання, поглиблення, застосування теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін у процесі практичної підготовки. Формування основних педагогічних умінь і навичок, педагогічної свідомості відбувається у процесі їх перетворення з площини ідеальних уявлень у систему реальних установок та поглядів майбутнього вчителя;

- діагностична функція: передбачає, що під час проведення практичних занять та проходження практики здійснюється діагностика та перевірка рівня сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, ступеня його

підготовки, професійної придатності до педагогічної діяльності, зокрема й виховної. Під час виконання професійних обов'язків майбутній учитель зможе прорефлексувати, оцінити власний емоційний стан, рівень сформованості загальної і професійної компетентності;

- стимулювальна функція: полягає в тому, що професійна підготовка розвиває інтерес, зацікавленість і спонукає здобувачів вищої освіти до професійного самовиховання, самоосвіти, саморозвитку, мотивує до виконання завдань на високому рівні, до формування компетентностей, необхідних для проведення виховної роботи на найвищому рівні;

- розвивальна функція: передбачає розвиток у здобувачів вищої освіти творчої, пізнавальної активності, розумових процесів, професійної спрямованості мислення у процесі практичної підготовки.

Проекція концептуально-теоретичних основ на практичну діяльність визначає змістово-технологічне наповнення моделі, в основу якої покладено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнями основної школи, а саме:

- формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей;

- збагачення змісту професійної підготовки контентом, що відображає холістичний погляд на освітню діяльність як єдність навчання й виховання особистості;

- використання конструктивістських технологій розвитку професійно-педагогічного мислення студентів;

- організація методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі;

- інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі формування soft-skills, необхідних для виховної діяльності.

Змістовно-технологічний блок визначає особливості організації освітнього процесу в контексті професійної діяльності майбутнього педагога, спрямований на формування у здобувачів вищої освіти загальних та професійних

компетентностей, зокрема на відбір змісту, форм, методів та засобів, за допомогою яких можливо підготувати майбутнього вчителя до здійснення виховної роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Змістовно-технологічна складова професійної підготовки майбутніх освітян передбачає оновлення змісту освіти, поєднання теоретичних знань про закономірності організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з контекстом психолого-педагогічної професійної діяльності; розробку та впровадження системи практико-орієнтованих завдань у процес вивчення дисциплін педагогічного циклу та проходження практики; організацію контекстного навчання; врахування рівня навчальних можливостей здобувачів вищої освіти; створення середовища випереджального професійного розвитку; впровадження в освітній процес і оволодіння майбутніми освітянами інноваційними технологіями та методами навчання, виховання; реалізацію рефлексивно-діяльнісного трансферу; організацію ефективної методичної роботи щодо підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. Принагідно зауважимо, що дисциплінам психолого-педагогічного циклу відведено особливий статус, оскільки вони є не просто основою теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів, а методологічною, загальною системною основою методики викладання конкретних дисциплін.

Охарактеризуємо більш детально цей блок моделі. Так, засвоєння теоретичних положень організації освітнього процесу орієнтує майбутніх педагогів на розуміння сутності виховного явища, онтологічних, психологічних та превентивних аспектів виховання, формує рівень понятійного мислення як показника рівня розвитку загальних та професійних компетентностей. Сьогодні педагог повинен самотійно оволодівати новими знаннями, що неможливо без глибокого засвоєння провідних педагогічних ідей, концепцій, законів та інших складових системи педагогічних знань.

Знаково-контекстне навчання, творчо поєднуючи традиційні та інноваційні методи й форми навчальної діяльності, створює освітнє середовище, максимально наближене до професійної діяльності. Важливою складовою контекстного навчання є квазіпрофесійна діяльність, у процесі якої майбутні педагоги не тільки виконують професійні функції, а й отримують моральний досвід, оскільки вона передбачає дотримання норм та правил, прийнятих у суспільстві й у професійній спільноті.

Важливо враховувати рівень навчальних можливостей здобувачів вищої освіти, що проявляється у виборі викладачем стратегії організації освітнього процесу з урахуванням рівня знань, умінь, мотивації, ставлення до навчання, педагогічних здібностей, які детермінують характер навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Вважаємо, що такий досвід урахування можливостей здобувачів освіти є трансфером для його застосування в подальшій професійній діяльності. Необхідно сформувати у здобувачів вищої освіти вміння та навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога зі школярами, безумовного позитивного ставлення до дітей. У змістово-технологічному блоці розробленої моделі відображено узгодження вимог викладачів з індивідуальними особливостями та можливостями майбутніх педагогів, що є основою розроблення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти.

У процесі навчання важливо поєднати дидактичні засоби педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти з реальною педагогічною практикою, що забезпечуватиме продуктивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Для цього необхідно підготувати практико-орієнтовані завдання, які доцільно використовувати як у процесі викладання теоретичних дисциплін, так і під час проходження педагогічної практики. Необхідно проводити заходи «занурення» у професію, починаючи з перших курсів, із проведення пропедевтичної практики, тематичні зустрічі, фестивалі, круглі столи із педагогами-практиками, брати участь в освітніх заходах міста,

області. Важливу роль варто відводити залученню здобувачів вищої освіти до організації та проведення різноманітних заходів в університеті, зокрема тих, організаторами яких є викладачі кафедри педагогіки, професійної освіти й управління освітніми закладами. Такі заходи, є прикладом реалізації принципу метадисциплінарності, інтеграції, залучення майбутніх учителів до продуктивного та соціально важливого процесу створення власних освітніх продуктів, що дасть змогу емоційно відчувати важливість професії педагога.

Більш детально блок моделі охарактеризовано в розділі дослідження, що присвячений теоретичному обґрунтуванню й верифікації педагогічних умов

Аналітико-результативний блок моделі підготовки здобувачів вищої освіти до проведення виховної роботи відображає діагностичний напрям організації експериментальної роботи. Важливою складовою його реалізації є рефлексивно-діяльнісний трансфер, який передбачає рефлексію власного досвіду майбутніми педагогами, оцінювання особистісних та професійних можливостей, альтернативного вибору, що сприяє формуванню навичок самоорганізації та саморозвитку.

Складовими цього блоку є критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Ця частина моделі пов'язана з визначенням динаміки розвитку досліджуваного феномена. Необхідно зазначити, що готовність майбутніх учителів до здійснення виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти може бути сформованою на різному рівні. Це залежить від кількості та якості психолого-педагогічних знань та дій, що лежать в основі виховної роботи, а також від характеристик особистості майбутнього вчителя: мотивів діяльності, ставлення до учнів, рис характеру педагога, його світогляду, моральної спрямованості тощо. Отже, цей блок присвячений співвіднесенню потреб, можливостей та ресурсів формування готовності майбутніх учителів до проведення виховної роботи зі школярами.

Складові цього блоку детально описано в четвертому розділі нашого дослідження.

Моделювання процесу практичної підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності уможливорює цілісне відображення всіх її змістових характеристик та тенденцій. Представлена модель має структурно-динамічний характер, відображає взаємозв'язки та взаємовплив між компонентами як практичної, так і теоретичної підготовки; дає змогу простежити динаміку й побачити кінцевий результат цього процесу – практичну готовність до проведення виховної діяльності. При цьому готовність реалізації є складовою професійної готовності, показником якості підготовки фахівців до реалізації цілісного освітнього процесу.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ВЕРИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

4.1. Формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей.

Теоретичний аналіз та вивчення практичного досвіду підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти свідчить про необхідність визначення науково обґрунтованих педагогічних умов, які сприяють ефективності цього процесу.

«Педагогічні умови – це зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації» (Сопівник, Діра, 2018, с. 75). Педагогічні умови є важливим компонентом освітнього процесу, оскільки інтегрують певну сукупність заходів, об'єктивних можливостей, які сприяють досягненню поставленої мети.

Ми визначили такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнями основної школи:

- формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей;
- збагачення змісту професійної підготовки контентом, що відображає холістичний погляд на освітню діяльність як єдність навчання й виховання особистості;
- використання знаково-контекстного навчання для розвитку професійно-педагогічного мислення студентів;
- організація методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі;
- інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі формування soft-skills, необхідних для виховної діяльності.

Розглянемо більш детально кожну з умов. Отож, перша умова: *формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей*.

В умовах реформування освіти в Україні необхідно переосмислити цільові установки, зміст педагогічної освіти в напрямі інтеграції його навчальної та виховної спрямованості. Враховуючи специфіку педагогічної професії, духовні засади й морально-естетичний потенціал учителя традиційно вважають одними з ключових факторів досягнення професійного успіху. Тому завдання професійної підготовки майбутнього педагога не повинні бути пов'язані лише з завданнями його професійного навчання, оскільки вони мають забезпечувати найважливішу духовну складову професійної діяльності, а також максимальну реалізацію та розкриття особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти як найважливішого чинника їх подальшого особистісно-професійного саморозвитку.

Отже, процес формування особистості майбутнього вчителя має бути органічно пов'язаним із процесом професійної підготовки і значною мірою визначатися ним. Це вимагає систематичної та планомірної роботи з вивчення та практичного використання виховного потенціалу всіх компонентів педагогічної освіти, кожен із яких впливає на особистісно-професійне становлення здобувачів вищої освіти. Зрештою, реалізація потенціалу освітнього процесу уможливорює формування сприятливого виховного середовища та цілісної виховної системи в закладі освіти, сприяє якісному підвищенню рівня готовності випускників до успішної професійної діяльності.

Особливості формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх педагогів у вітчизняній науці розглядали у своїх дослідженнях С. Бадер (2020), Т. Белан (2021), Г. Беленька (2019), О. Вознюк (2016), О. Волошина (2018a, 2018b, 2018d, 2020l, 2023k), В. Галузяк (2021), О. Галян (2023), Л. Москальова (2011). У працях учених висвітлено питання, пов'язані з визначенням етапів, ступенів прийняття та засвоєння цінностей, із процесом формування професійно

ціннісних орієнтацій як основи мотиваційно-ціннісного ставлення до професії, як фактора розвитку суб'єктивності здобувачів освіти.

Ціннісні орієнтації як мотивуючі фактори є підґрунтям світогляду особистості, її ставлення не лише до себе, а й до навколишнього світу, вони визначають професійний розвиток людини. «Соціокультурний та особистісний контексти цінностей відіграють важливу роль у тому, як людина приймає рішення, обирає й формує систему сприймання думок, поведінки своєї та оточення. Цінності керують прийняттям рішень у всіх аспектах життя...», – доводить у своїх наукових пошуках О. Галян (2023, с. 18).

Поняття «ціннісні орієнтації» є аналогом філософського поняття «цінність» і в сучасних дослідженнях його розглядають як мотиви, потреби, інтереси та інші детермінанти діяльності, що є об'єктом вивчення в ціннісній парадигмі.

Ми повністю погоджуємося з О. Галян (2023), яка розмірковує, що «...у суспільних науках поширена думка, що конструкт «цінності» є одним із найскладніших для визначення.... Зауважимо, що поняття «цінності» є міждисциплінарним і залежить від того, яка галузь науки ним послуговується. Теоретико-практичне осмислення ціннісної сфери особистості є змістом аксіологічного підходу в педагогічній науці. В аксіологічному значенні цінності належать до такої семантичної категорії як «правила», «норми», «закони». У такий спосіб пізнається ціннісність педагогічної реальності та суб'єктів освітнього процесу» (с. 17).

Ціннісні орієнтації відіграють вагомую роль у різних сферах життя людини, у формуванні її духовного середовища, оскільки визначають та інтегрують позицію особистості щодо різних об'єктів, явищ навколишньої дійсності, інших людей. Ціннісні орієнтації детермінують позитивне й негативне ставлення до об'єктів, явищ, якостей; вони визначають, що є найбільш важливим, значущим для людини, а що не відіграє особливо важливої ролі. Рівень розуміння цінностей перебуває в діалектичній залежності від потреб та інтересів людини, адже

саме вони визначають важливість певної системи цінностей для індивіда та впливають на особливості диференціювання ціннісних орієнтацій. Ціннісна система визначає поведінку людини в соціумі.

Як слушно зауважують Н. Самсоненко й О. Гончарова (2019), «...цінності не можуть існувати без людини чи окремо від людини. Загальнолюдські цінності виникають в результаті співвідношення світу і людини, а педагогічні цінності формуються в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, в ході якої відбувається їх суб'єктивація. Саме рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є показником особистісно-професійного розвитку педагога» (с. 401).

Хочемо зазначити, що до вчителя висувають особливі вимоги, по-перше, як до людини, і, по-друге, як до особистості, професійна діяльність якої пов'язана з вихованням та навчанням дітей. Це зрозуміло, оскільки провідною тенденцією сучасної освіти є перехід до нової особистісно орієнтованої парадигми, суттєвою ознакою якої є особливе ціннісне ставлення до особистості дитини, орієнтація на розвиток її духовності, на міжособистісне спілкування, діалог, на допомогу в особистісному становленні та зростанні. Учитель має бути прикладом для учнів. Наше бачення проілюструємо думкою Л. Москальової (2011), що «...цінності педагогічної професії з позицій виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людяності у соціумі, а і забезпечують моральний прогрес суспільства впродовж століть» (с. 97).

О. Падалка (2014) аналізує педагогічні цінності в контексті «...цілісної, сутнісної, інтегральної характеристики особистості педагога-професіонала, а також як узагальнений показник його професійної компетентності» (с. 8). Схоже трактування виявляємо й у дослідженні О. Мартинюк (2008), у якому професійні педагогічні ціннісні орієнтації вчителя «...розглядаються як система інтегрованих смислових установок, котра визначає його ставлення до сутнісних сторін

педагогічної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату, оцінки), до її суб'єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, учнів, учнівських колективів, учителів-колег) і вказує на рівень професійної активності, творчий потенціал, забезпечуючи його особистісне та професійне самовизначення, самореалізацію» (с. 30).

У період навчання в педагогічному закладі вищої освіти відбувається становлення та розвиток особистості майбутнього фахівця, професіонала, формування його життєвої позиції, відбувається визначення перспектив професійного майбутнього.

«Загальновідомим у педагогіці є факт, що середовище є одним з чотирьох (поряд зі спадковістю, діяльністю та вихованням) загальновизнаних у педагогічній науці чинників, що впливають на розвиток особистості», – узагальнює Д. Бінецька (2016, с. 16). Цю думку більш детально обґрунтовує М. Братко (2014), який характеризує освітнє середовище закладу вищої освіти як «...комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання фахової освіти, що відповідає певному рівню вищої освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» (с. 19). Такий підхід, на думку науковця, дає змогу розглядати будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища в якості «фактору впливу» на суб'єкта навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ю. Шапран та О. Шапран (2015), досліджуючи типологію освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти, стверджують, що в науковій літературі освітнє середовище розглядають «...по-перше, як природне або штучно створене соціокультурне середовище навчального закладу, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати його продуктивну діяльність; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-

виховного процесу, наявних у соціальному і просторово-предметному оточенні» (с. 6).

У контексті предмета нашого дослідження важливою є особливість освітнього середовища ЗВО, на яку вказує у своїх наукових розвідках М. Повідайчик (2021). Дослідник зосередився на таких аспектах освітнього середовища закладу освіти: «...ціннісно-етичному – середовище є найважливішим чинником формування ціннісно-етичного і поведінкового образу особистості, її моральності; діяльнісному – виховне середовище, на відміну від формувального – це сукупність оточуючих людину соціально-ціннісних обставин, які впливають на її розвиток і зумовлюють входження в сучасний світ, а навколишня дійсність стає фактором особистісного становлення за умови активної взаємодії особистості з цією дійсністю».

На важливість характеру стосунків між суб'єктами освітнього середовища вказує А. Каташов (2001), оскільки воно «...виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості» (с. 8).

Виховання в контексті здобуття вищої освіти тісно пов'язане з процесами соціалізації та інтеріоризації загальнолюдських цінностей, феноменом імпліцитності, з формуванням регуляторів соціально-професійної поведінки та моральних поведінкових моделей, із розвитком якостей і характеристик успішної в соціальній та професійній сфері людини.

Як слушно зауважують І. Полякова й Л. Єфименко (2017), «...виховання в педагогічному ЗВО – це процес становлення, збагачення та вдосконалення духовного світу майбутнього фахівця в конкретному соціально- історичному контексті з метою передачі духовних надбань під час фахової діяльності вихованцям. Воно відображає тріаду «знання – переконання – практична діяльність», яка реалізується завдяки поєднанню

різноманітних методів виховного впливу в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач – студент» (с. 105).

Аксіологічний потенціал майбутнього вчителя визначає спрямованість освітнього процесу, коли інтерналізація зовнішнього плану педагогічної діяльності зумовлює внутрішній план усвідомлення здобувачами вищої освіти суб'єкт-суб'єктних цінностей, детермінуючи становлення мотиваційної орієнтації особистісно-професійного розвитку педагога. Формування мотиваційно-суб'єктних зв'язків, в основі яких лежить механізм інтерналізації, зумовлює унікальність цінностей професії педагога, що визначає розуміння самодетермінації особистісно-професійного розвитку.

Особистісно-професійні цінності педагога багато в чому визначають вид та стиль його діяльності, передбачають психологічну узгодженість зовнішніх та внутрішніх факторів особистості. Зазначимо, що особистісно-ціннісні основи розвитку школярів у середовищі закладу освіти визначають відповідні характеристики особистісно-ціннісної сфери самого педагога. І тут особливо хочемо наголосити на аксіологічній та акмеологічній складових професії вчителя.

Отже, виховний простір розглядаємо як систему, яка формує майбутнього фахівця, водночас вона формується самими здобувачами вищої освіти. Культура закладу вищої освіти є таким простором, у якому відбувається професійне становлення фахівця. Для того, щоб університет сприяв формуванню особистісно-професійної культури особистості, необхідно, щоб він став особистісно значущим для здобувачів вищої освіти.

Освітнє середовище ЗВО існує в культурних і часових просторах процесу підготовки майбутніх спеціалістів. Для характеристики освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти, на нашу думку, доцільно виокремити декілька рівнів.

Глобальний рівень – це рівень організації підготовки майбутніх учителів у державному масштабі. Це компонент, який регламентує рейтинг університету в системі освіти України, особливості організації освітньо-виховного процесу в ньому, характеристику роботи закладу на регіональному рівні. Цей

рівень визначається ступенем фінансування, забезпеченістю кадрами, показниками при вступі до закладу тощо.

Аналіз глобального рівня дає можливість проілюструвати зв'язок ЗВО з іншими соціальними системами країни, підкреслює його відкритість. «Сьогодні особливо важливою в розвитку інноваційного навчального середовища освітніх установ є холістична тенденція, яка передбачає навчання та підготовку продуктивних сил регіону відповідно до місцевих пріоритетів, соціальних і технологічних цілей розвитку» (Шишкіна, 2014, с. 159).

Наступний рівень – це функціональний рівень, що відповідає показнику ставлення до виконання функціональних обов'язків професорсько-викладацького складу та ставлення до процесу соціально значущої взаємодії зі здобувачами вищої освіти. Хочемо наголосити саме на взаємодії, на її стилі, визначенні характеру цієї взаємодії. Характеристики цього рівня є основними зовнішніми формами прояву культури суб'єктів виховного простору ЗВО, які, зрештою, і визначають культуру самого закладу.

І третій рівень – особистісно-індивідуальний. Він відображає ставлення суб'єктів до себе. У викладача – це ставлення до себе як до фахівця, у здобувача освіти – як до майбутнього фахівця. Мотивація, задоволеність своєю діяльністю та собою як особистістю – це та основа, яка визначає змістовий аспект цього рівня.

Вважаємо, що зв'язок між компонентами пропонованої системи має вертикальну та горизонтальну спрямованість. Вертикальний зв'язок визначається вказаними рівнями, які пов'язані з суб'єктами підготовки майбутніх фахівців (держава, професорсько-викладацький склад, здобувачі вищої освіти). Горизонтальні зв'язки визначають людей і об'єкти, які є складовими виховного простору університету, відображають культуру закладу і, відповідно, кожного суб'єкта освітнього простору.

Для ілюстрації формування референтного освітнього середовища, яке сприяє інтеріоризації особистісно-професійних

цінностей майбутніх учителів на всіх окреслених рівнях хочемо зупинитися на аналізі дисертаційних досліджень працівників *Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, експериментальною базою яких, як і в нашій праці, був університет, у якому працюємо.

Зокрема Н. Лазаренко (2020) визначає тенденції, які доцільно враховувати у практиці роботи педагогічних університетів. Серед тенденцій на макрорівні, до яких науковиця зараховує «...глобалізацію, інтернаціоналізацію вищої педагогічної освіти, гуманізацію, міжнародну мобільність викладачів і студентів, розширення практики вивчення англійської мови, упровадження альтернативних джерел фінансування, підвищення доступності до вищої освіти, зростання ринкової орієнтації освіти, розподіл державного фінансування, актуалізацію навчання впродовж життя, нестачу вчителів через старіння кадрів» (с. 396), хочемо звернути особливу увагу на гуманізацію професійної підготовки здобувачів освіти.

Розкриємо особливості організації виховної роботи у *Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського*.

Структурним підрозділом, метою якого є організація, координація та керівництво виховним процесом в університеті, є відділ молодіжної політики та соціальної роботи. Функціями відділу є: організаційна (планування соціально-гуманітарної діяльності спільно зі структурними підрозділами університету, взаємодія з державними, міськими громадськими організаціями); координаційна (здійснення соціально-гуманітарної взаємодії структур освітнього процесу університету, координація їх діяльності); соціальна (забезпечення системи соціально-педагогічного супроводу студентів соціальних категорій); інформаційно-комунікативна (інформування студентської молоді про їхні права та соціальні гарантії в межах освітнього процесу); прогностична (моніторинг щодо виявлення інтересів, потреб та запитів студентської

молоді); спортивно-оздоровча (пропаганда здорового способу життя).

Відділ планує основні напрями роботи зі студентською молоддю, програму виховної, соціальної роботи, залучає для цього фахівців інших структурних підрозділів, координує діяльність співробітників і структурних підрозділів університету, причетних до виховного процесу. Також співпрацює зі спорідненими підрозділами інших закладів освіти, з установами, організаціями регіону і країни, громадськими та молодіжними організаціями.

Відділ молодіжної політики та соціальної роботи з іншими структурними підрозділами університету координує роботу студентського самоврядування, організовує проведення загальноуніверситетських культурних та спортивно-масових заходів, координує роботу кураторів.

Л. Бровчак (2022) обґрунтовано доводить, що «...однією з ефективних форм діяльності, важливим чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця є студентське самоврядування, в процесі якого студенти з перших курсів залучаються у громадську роботу й одержують можливість розвивати лідерські якості та формувати організаторські вміння» (с. 240).

Здобувачі вищої освіти разом із викладачами беруть участь в управлінні факультетом та університетом, оскільки є членами колегіальних органів (Вченої ради факультету, університету).

Іншою поширеною формою самоврядування є організація майбутніми вчителями життя свого колективу, прояв ініціативи та самостійності у вирішенні багатьох питань. Студентське самоврядування є організаторами колективних акцій, справ, волонтерської діяльності, акцій, соціального захисту майбутніх педагогів. Здобувачі освіти проводять загальні збори та конференції як на рівні університету, так і факультетів, академічних груп.

О. Московчук (2020) у своїй дисертаційній праці описує проєкти, які були організовані за підтримки студентського самоврядування у Вінницькому державному педагогічному

університеті імені Михайла Коцюбинського. Наведемо приклади цих заходів: «...розважальних («Студентський бал», «Красуня Педуніверситету», «День студента», «Кіно просто неба» тощо); пізнавальних («Посвята у студенти», «Нумо, першокурсники», тревел-квест «Подільський експрес», тематичний кросворд «Пізнай Україну», інтерактивна гра «Kozaks Style», «Пишемо писанку разом на добро і любов», виставка картин «Зачаровані Вінницею»); управлінських («Дні студентського самоврядування факультетів».); спортивних («Весняні старты», «Козацькі розваги»); соціальних («Школа Волонтерства», «Стань донором крові – врятуй чиєсь життя», «Інклюзивне мистецтво», «Життя без сміття»))» (с. 181–182).

Інформативною для нашого наукового дослідження є також дисертаційна праця Л. Задворняк (2021), об'єктом дослідження у якій була позааудиторна виховна робота в педагогічних закладах вищої освіти. Науковиця описує заходи, які проходять у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, зокрема такі: «...бесіди («Роль молоді в розбудові демократичного громадянського суспільства»), диспути («Духовний спадок українського народу»), круглі столи («Національне мистецтво у вихованні школярів»), вечори запитань і відповідей («Якою мовою ми розмовляємо? Цінність рідної мови»), літературно-музичні композиції («Українська душа не знає меж – українська пісня не має кордонів»), гуртки за інтересами («Мова. Культура. Молодь»), акції милосердя («Від серця до серця», «Гостинці учасникам АТО»), експедиції («Мій голос на захист природи»), екскурсії історико-культурними місцями рідного краю («Місцями козацької слави на Вінниччині»), красзнавчі експедиції («Шляхами подвигу і слави»), виставки художньої-національної творчості («Обдарована молодь України»), книжкові виставки («Свою Україну любіть!»), тематичні стенди, вечори зустрічей з відомими українськими діячами літератури і культури; бесіди з народними майстрами з різних видів ремесел, музикантами, художниками («Сучасна Україна і сьогодення – погляд крізь роки»))» (с. 8). Також вона наводить приклади проведення

масових виховних заходів: «...національних свят, що забезпечують національну спрямованість (День Святого Миколая, Різдво Христове, День Соборності України, День пам'яті тощо); урочисті заходи щодо календарних дат (День міста, День пам'яті жертв голодомору та політичних репресій); флешмоби («Українська вишиванка – наш генетичний код»); акції («А ми тую славу збережемо», «Твої герої, Вінниччино!»), акції милосердя («Подаруй дитині свято», «Теплом зігріємо серця», «Зберемо намисто з добрих справ»))» (Задворняк, 2021, с. 11).

Водночас хочемо акцентувати увагу на важливості соціальної психологічної служби в закладі освіти, яка була створена з метою підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку й формування зрілої професійно орієнтованої особистості здобувача вищої освіти за умови збереження психологічного здоров'я всіх учасників процесу засобами прикладної психології, соціології й соціальної педагогіки. Робота соціально-психологічної служби спрямована на допомогу у розв'язанні психологічних проблем, пов'язаних із непростими життєвими ситуаціями, із ситуацією у країні, із труднощами у спілкуванні, у родинних стосунках, у здійсненні вибору, визначенні життєвих цілей і задач тощо.

Робота музейно-просвітницького центру тісно пов'язана з навчально-виховним процесом. Його діяльність координує роботу щодо збереження та розвитку історії та традицій педагогічного університету, спрямована на громадянське виховання студентської молоді, ознайомлення гостей зі славним минулим та здобутками ЗВО, що сприяє зростанню його позитивного іміджу як в Україні, так і за межами країни. Музейно-просвітницький центр впливає на формування самосвідомості здобувачів вищої освіти, дбайливого ставлення до пам'яток історії та культури. Завданнями музею є вдосконалення навчально-виховного процесу, проведення культурно-просвітницької роботи серед здобувачів освіти, викладачів, населення.

До музейно-просвітницького центру входить музей історії університету, музей Михайла Коцюбинського, музей етнології Поділля, конференц-зал, виставкові площі. Колекції та музейні речі пов'язані з найважливішими подіями життя українського народу, із розвитком його культури та побуту, науки й техніки, з життям та діяльністю державних діячів, представників науки, літератури, культури, мистецтва.

Бібліотека як один зі структурних підрозділів університету також бере активну участь у виховному процесі ЗВО: надає допомогу у відборі необхідної інформації щодо проблем виховання студентської молоді, методичних матеріалів під час підготовки та проведення різноманітних виховних заходів.

Спортивний клуб є структурним підрозділом університету, його метою є розвиток фізичної культури та спорту серед здобувачів вищої освіти, співробітників університету. Клуб є ініціатором і організатором спортивних вечорів, спартакіад, товариських зустрічей команд університету з командами інших ЗВО, проводить Дні здоров'я. На базі клубу функціонують спортивні секції. Виховні можливості спортивного комплексу реалізовано через надання молоді можливостей фізичного розвитку, фізичного самовдосконалення.

Мистецький центр забезпечує умови для залучення здобувачів освіти до художньо-творчої діяльності, надає можливості реалізації індивідуальної та колективної творчості за різними напрямками. У складі Мистецького центру успішно функціонує вісім творчих колективів, а саме: Народна мішана хорова капела, Народна жіноча хорова капела, Народний оркестр народних інструментів, Народний ансамбль пісні і танцю «Веснянка», Народний фольклорний гурт «Щедрик», Народний аматорський ансамбль танцю «Роза вітрів», Фольклорно-етнографічний ансамбль «Душі криниця», Вокальний ансамбль «Оберіг». Усі колективи Мистецького центру беруть участь в організації та проведенні всіх загальноуніверситетських культурно-масових заходів, створюють в університеті особливе культурно-естетичне середовище.

Провідними організаційно-структурними підрозділами університету є факультети та інститут, які організовують і здійснюють навчальну, методичну та наукову роботу за профілем. Одним із завдань факультетів і інституту є організація та проведення виховної роботи відповідно до затвердженого плану. Визначення цілей виховання здобувачів вищої освіти ґрунтується на диференційованому підході, який визначає узгодженість із фахом професійної діяльності майбутніх педагогів.

Кафедри є підрозділами, які забезпечують проведення навчальної, методичної, наукової та виховної роботи в університеті. Їхня діяльність спрямована на підготовку фахівців зі сформованими загальними й фаховими компетентностями, які відповідають Професійному стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), а також зі сформованою на належному рівні загальною культурою та моральними якостями.

Одним із ключових завдань кафедр є проведення виховної роботи зі здобувачами вищої освіти. Саме викладачі є носіями особистісно-професійної культури, з одного боку, і безпосередньо сприяють формуванню індивідуальної культури суб'єктів освітнього простору, з іншого. На всіх кафедрах працюють викладачі, які виконують обов'язки кураторів академічних груп.

Окреслимо напрями формування особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів, над якими працюють викладачі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, оскільки ця кафедра є провідною в педагогічному закладі освіти й автор пропонованої праці на ній працює. Так, викладачі кафедри беруть активну участь у проведенні загально університетських заходів за авторськими технологіями. До прикладу, конкурс педагогічної майстерності (у контексті роботи лабораторії педагогічної майстерності), «Педагогічний інсайт: освітні технології ХХІ століття», історико-педагогічна

вітальня, олімпіада з педагогіки, педагогічний брейн-ринг, адрагогічна лабораторія.

В. Каплінський (2019) у своїй дисертаційній праці описує методику проведення традиційного конкурсу педагогічної майстерності і його роль у становленні майбутніх педагогів. У Вінницькому державному педагогічному університеті цей конкурс було започатковано у 1993 році як «...досвід школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, розвинутий його послідовниками.... Конкурс є важливим засобом педагогічної підтримки не лише професійного, а й особистісного зростання студентів» (с. 351).

Щорічно на загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності ми також готуємо виступи здобувачів освіти, представника факультету філології і журналістики імені Михайла Стельмаха.

Зупинимось на характеристиці нашої авторської методики – історико-педагогічної вітальні, яка функціонує з 2019 року. Щороку обираємо різну тематику нашої роботи. Основна технологія проведення засідань вітальні – проєкти, підготовлені майбутніми вчителями. Так, у 2019 році засідання історико-педагогічної вітальні було присвячене ювілейним датам: 195-річчю з дня народження К. Ушинського (проєкт «Імплементация ідей К. Ушинського в контексті впровадження Нової української школи»), 205-річчю з дня народження Т. Шевченка (проєкт «Плеяда педагогічних ідей Т. Шевченка»), 1000-літтю з дня початку правління Ярослава Мудрого (проєкт «Спадщина Ярослава Мудрого крізь призму століть вітчизняної історії»). У 2020 році працювали над календарями, присвяченими видатним випускникам ВДПУ, традиціям закладу.

У 2021 році готували буктрейлери, присвячені книгам із педагогічної тематики (В. Сухомлинський «Казки школи під голубим небом»; твори Г. Сковороди – в контексті святкування 300-річчя з дня народження українського філософа), автори яких посіли призове місце на VII Всеукраїнському фестивалі буктрейлерів та промороликів Book Fashion. Зі студентами відвідали «Пироговський пікнік», що відбувався в музеї-садибі

М. Пирогова, також екскурсію у краєзнавчому музеї, присвячену особливостям організації освіти на Вінниччині.

Робота у 2022 році проходила під егідою відзначення 110-річниці ВДПУ. Було підготовлено п'ять промороликів про історію університету, у розробці яких брали участь здобувачі освіти й викладачі, про історію факультету іноземних мов, про роки навчання М. Стельмаха в нашому університеті. Також розроблено веб-квест для майбутніх учителів, присвячений історії університету.

У 2023 році робота історико-педагогічної вітальні проходила за тематикою «Педагогічний феномен Василя Сухомлинського: рефлексія з нагоди 105-річниці з дня народження». Здобувачі вищої педагогічної освіти працювали за такими напрямками: «Казковий світ В. Сухомлинського («Казки школи під голубим небом»)), «Василь Сухомлинський – людина з полум'яним серцем» (Життєвий шлях видатного педагога), «Голос мудрості крізь віки» (Уявне інтерв'ю з В. Сухомлинським), «Педагогічна спадщина В. Сухомлинського крізь призму сучасної системи освіти», «Педагогічна освіта батьків у науковому доробку В. Сухомлинського», «Ідеї В. Сухомлинського у педагогіці різних країн», «Золотослів педагогічних думок В. О. Сухомлинського».

Зазначимо, що ознайомлення з біографією, педагогічною діяльністю, працями, обговорення відданості видатних педагогів минулого вихованню дітей, прояв їхньої дієвої любові до своїх учнів, відмова від власної вигоди заради дітей не можуть не вплинути на становлення особистості майбутнього вчителя-вихователя.

Для нашого дослідження цінними є міркування О. Кучерявого (2021), який, досліджуючи професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя, зазначає: «Ядром сутності категорії «професійно-педагогічна культура» є поняття аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога, що представлене цілісною системою домінуючих аксіологічних функцій, яка забезпечує професійно-педагогічній культурі статус акмеологічного інваріанта професіоналізму і має

необхідний духовно-енергетичний ціннісно-перетворювальний, пізнавальний і ціннісно-смісловий потенціал для якісного виконання значущих для оздоровлення дитини (морального, психічного, фізичного), природного й освітнього середовища, суспільства загалом, своїх цілісно-системних функцій» (с. 85). Науковець дійшов висновку, що «...цілісний розвиток педагога – особистісний, професійний і професійно-культурний – за своєю спрямованістю й сутністю є акмеологічним» (Кучерявий, 2021, с. 295).

У сучасних освітніх практиках особливу увагу приділяють різним аспектам розвитку особистості вчителя. В основних документах про освіту зазначено, що сучасний педагог займає позиції організатора спільної діяльності, модератора, тьютора, фасилітатора, ініціює суб'єктну активність дитини. Розвиток рольових позицій, розширення рольового репертуару вчителя є одним із ключових напрямів у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Реалізація цих рольових позицій вимагає від педагога сформованих особистісно-професійних якостей. На увагу заслуговують дослідження В. Сидоренка (2015), який зазначає: «Засобом стимулювання й перманентного моніторингу розвитку педагогічної майстерності вчителя, що забезпечує цілісність процесу підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг фахівця, є акмеограма. На відміну від професіограми, де фіксуються вимоги до професійної діяльності й особистості фахівця... , необхідні для виконання типових професійних завдань, акмеограма уможлиблює формування спеціаліста інформаційного суспільства як суб'єкта власного саморозвитку до рівня найвищих досягнень, який готовий мобільно, продуктивно й творчо вирішувати інноваційні освітні завдання, обирати шляхи професійно-особистісного розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією» (с. 10).

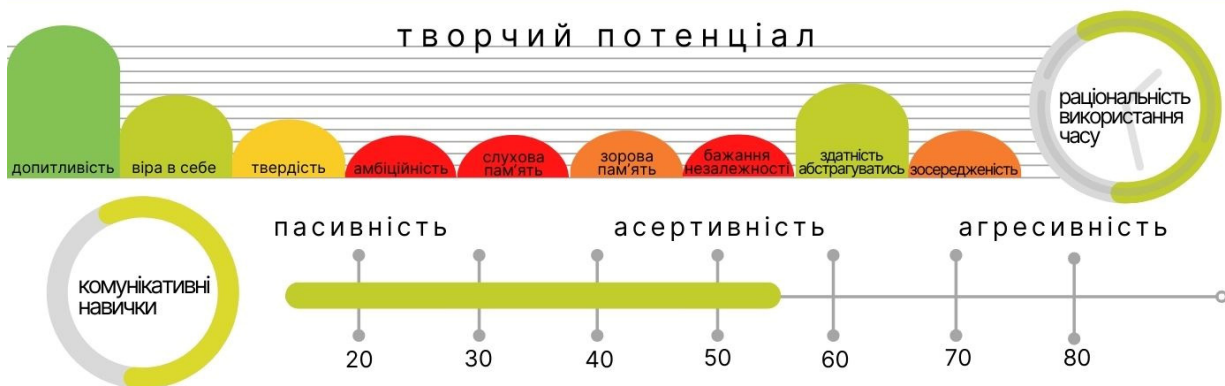
У своїй практичній роботі ми приділяємо увагу розробці майбутніми педагогами акмеограм (приклад представлений на рис. 4.1.). Їх аналіз дав змогу визначити особливі, індивідуальні характеристики майбутніх учителів. Здобувачі вищої освіти

АКМЕОГРАМА №1

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ



АКМЕОЛОГІЧНІ ВМІННЯ



ІНДИВІДУАЛЬНОПСИХОЛОГІЧНІ ЯКОСТІ

АНАЛІЗ ВЛАСНИХ ОБМЕЖЕНЬ



Рис. 4.1. Акмеограма Вікторії К.

дійшли висновку, що акмеограми є абсолютно унікальними для кожної особистості і в подальшому можуть слугувати «мапою» для майбутньої роботи та самовдосконалення, а також роботи з недоліками.

Хочемо наголосити на особливому значенні навчальних дисциплін педагогічного циклу, на їх ціннісному потенціалі загалом та на цільовій, змістовій і технологічній складових зокрема, на важливості особистих характеристик викладачів, які їх викладають. Наш багаторічний досвід педагогічної роботи уможливорює висновок, що для створення комфортних умов, необхідних для формування особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів, для розкриття їх потенціалу необхідно впроваджувати в педагогічний процес особистісно-орієнтовані технології. Важливо знаходити методи, засоби навчання та виховання, які максимально відповідають індивідуальним особливостям та можливостям кожного здобувача освіти.

Наведемо приклади з нашої практичної діяльності. Так, у процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» говоримо про бренд сучасного вчителя, вимоги до вчителя в контексті впровадження Нової української школи, пояснюємо на прикладах, хто такий учитель-фасилітатор, тьютор, коуч, модератор.

Майбутні вчителі презентували своє педагогічне кредо, емблему професійної діяльності. Наведемо приклад роботи Тетяни М. Її педагогічне кредо: «Якщо хочеш запалити в учнях вогник, запали в собі сонце». На рис. 4.2. представлено емблему та пояснення до неї.

Сонце – те, що нас об'єднує, дарує гарний настрій, бажання жити й радіти кожному дню. Заходячи до класу кожного ранку, вчитель, як і сонце, яке сходить вранці, дарує світло для нових можливостей, посмішок, мотивує на нові звершення. Діти дуже відчують щирість, чесність, тому ми не можемо їх чогось навчити, якщо самі не є такими. Сонце – символ щастя, радості. Якщо вчитель справді любить свою справу, отримує задоволення, то і заряджатиме на це дітей.



Рис. 4.2 Емблема-представлення власного педагогічного кредо Тетяни М.

Сонце – джерело енергії. Як каже закон енергії, тільки енергія породжує енергію, тому:

- наша посмішка породжує дитячу посмішку;*
- наша любов до предмету викличе любов і в дітей;*
- наші моральні переконання і вчинки зможуть породити тільки такі ж.*

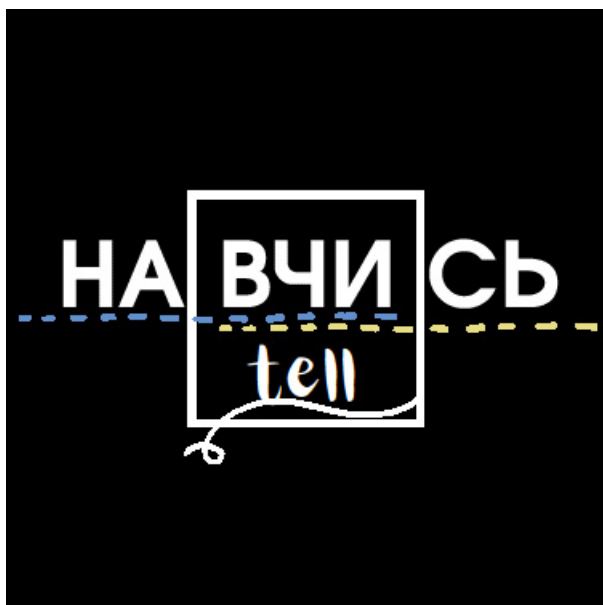


Рис. 4.3. Емблема-професійне кредо вчителя Вікторії К.

Вікторія К. представила своє бачення професії як схему (рис. 4.3), акцентуючи увагу на важливості постійного професійного саморозвитку.

Анастасія Б. бачення особистісно-професійних цінностей вчителя представила авторським віршем:

*Учителем не кожен може бути.
Не кожне серце вмiє говорити...
Учитель лише той, хто вмiє чути.
Окрилити, навчити i любити.
Тендiтну душу ласкою зiграти.
I добротою ниву засiвати,
Безмежно, щиро цiлий свiт любити.
I дiтям усього себе вiддати.*

Майбутні учителі були дуже активними, коли виконували завдання «Знайомтеся: сучасний Європейський вчитель» (розповідь про сучасного вчителя, на якого хочу бути схожим, за приклад можна було взяти вчителя-учасника конкурсу Global Teacher Prize або розказати про успішного українського або європейського вчителя).

Цікавим було обговорення особистісно-професійних цінностей сучасного вчителя на основі висловів відомих людей. Наприклад, «Звичайні люди можуть обрати бути надзвичайними» (Ілон Маск).

Робота, спрямована на створення майбутніми вчителями системи правил виховання, також була орієнтована на формування особистісно-професійних цінностей сучасного педагога. Наприклад, деякі правила виховання були представлені у вигляді коміксів (рис. 4.4.). Пояснення цього правила було таким: «Є межі, за які не можна виходити навіть малій дитині, і стосуються вони поваги до старших».

Вагому роль у своїй роботі ми приділяли написанню есе, у яких майбутні педагоги висловлювали своє бачення певної проблеми. На нашу думку, вміння педагога аргументувати власні думки є надзвичайно важливим. Як приклад сформованої особистісної позиції хочемо навести фрагмент есе Олександра В., присвяченого нашим воїнам:



Рис. 4.4. Правило поведінки 7. «Розумна свобода»

Дякуємо вам, воїни, з усією щирістю. Дякуємо словами, хоч і жодне слово не вмістить всієї вдячності, як не вмістять її повноцінно будь-які обійми, подарунки чи гроші-донати. За що? За все разом і за кожну децицію окремішньо. За можливість навчатися й навчати. За шанс завершити свої нібито невідкладні справи та здійснити приземлені мрії. За нагоду чути співи птахів, а не кулеметні черги в наших селах і містах. За те, що можемо дихати вільно і жити гідно, жити, не виконуючи забаганок ворога і не боячись щодо свого життя, за українську пісню і синьо-жовту стрічку.

Дякуємо за те, що ви є візитівкою й гордістю нашої країни сьогодні, ви: ЗСУ, НГУ, ДПСУ та інші аббревіатури, що позначають сотні тисяч захисників: живих людей, що роблять неможливе кожного дня.

Дякуємо за мирне небо для нас і за мирну землю, у яку відправляєте ворогів України, тих, хто прийшов нас убивати та калічити, фізично й ментально.

Дякуємо з причини ТОГО, ЩО

Дякуємо просто і без жодних причин.

Дякуємо, бо знаємо за що. І ви самі знаєте. І увесь світ знає.

Дякуємо. Доземно, безмежно, всеосяжно.

Дякуємо й бажаємо головного: Перемоги.

4.2. Збагачення змісту професійної підготовки контентом, що відображає холістичний погляд на освітню діяльність як єдність навчання й виховання особистості

В умовах реформування сучасної української школи відбувається зміна освітньої парадигми, яка передбачає інший зміст, підходи, стосунки, позиції в діяльності вчителя та здобувачів освіти, інший педагогічний менталітет. У «Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018) зазначено: «Засадами сучасного виховання є: гуманізм, дитиноцентризм, холізм, патріотизм, повага, рівність, діалогічність, проектування цілісного виховного простору, соціально-педагогічна солідарність» (с. 8–9).

G. Miller, канадський педагог, один із теоретиків холістичного підходу в освіті, вважає, що на відміну від технократичної парадигми, холістичну парадигму можна охарактеризувати такими поняттями, як гуманістичність, екологічність, інтегральність, співробітництво тощо. В основі холістичного підходу покладено філософський принцип про загальний зв'язок явищ. Н. Шульга (2015) відзначає, що «...холістична освіта пов'язана з формуванням цілісної особистості (емоційна, естетична, творча, фізична складові тощо); передбачає підтримку, співпрацю, взаємоповагу учасників освітнього процесу; ґрунтується на досвіді, а не «великих книгах» чи «базових уміннях», (досвід широкий, відкритий, необмежений, як саме життя); холістична мета – забезпечення всебічного розвитку можливостей людини у всіх сферах життя» (с. 84).

Цю думку продовжує О. Толстова (2016): «Активний розвиток ідей холізму сприяв створенню холістичної педагогіки – сучасного новаторського напрямку, в межах якого розробляється концепція холістичної (цілісної) освіти» (с. 203). «Принцип рівноваги в холістичній освіті передбачає гармонійне поєднання розумового розвитку з емоційним, фізичним, естетичним, творчим (креативним) і духовним» (Толстова, 2016, с. 204).

У Концепції Нової української школи слушно зазначено, що: «...виховання не буде винесено в окремі «заняття з моралі. Формування характеру можливе лише через наскрізний досвід» (Бібік, 2018, с. 7). Погоджуємося з думкою про те, що «...наскрізний процес виховання передбачає перехід від окремих заходів з моралі до втілення виховного процесу під час урочної діяльності.... Виховний вплив на особистість дитини має відбуватись через кожен навчальну дисципліну» (Дубяга, 2021, с. 6).

Навчання набуває гуманістично-особистісного характеру, акцентує увагу на виховному аспекті. Навчання, що виховує, – це навчання, яке визначається органічним поєднанням процесу формування у здобувачів базової середньої освіти основних компетентностей із формуванням у них емоційно-цілісного ставлення до світу, один до одного, до навчального контенту.

Коли йдеться про єдність виховання та навчання в аспекті цілісного освітнього процесу, важливо розуміти, що виховання в системі педагогічної діяльності буде навчальним тільки тоді, коли поруч із виховними цілями буде поставлено й реалізовано навчальні цілі. А навчання, у свою чергу, виховуватиме тоді, коли разом із реалізацією навчальних цілей буде досягнуто мети виховання.

Важливість виховного навчання зумовлена насамперед тим, що воно розглядає здобувача освіти як цілісну особистість. Навчальний вплив пов'язаний із мотиваційно-ціннісною сферою особистості. Коли навчання є особистісно значущим для школяра, тоді відповідно воно буде виховуючим і особистісно-розвиваючим. Зв'язок між навчанням та вихованням не є одностороннім. Як навчання за певних умов впливає на вихованість, так і рівень вихованості впливає на ефективність та якість навчання.

Найважливішою умовою досягнення нової якості розвитку є вдосконалення уроку як основної форми організації освітнього процесу в закладі середньої освіти, адже у шкільному житті урок посідає центральне місце. Зупинимось на основних аспектах цієї

проблеми – виховних можливостях уроку в закладі загальної середньої освіти, їх реалізації у процесі навчання.

Основою розвитку та виховання дитини є фундаментальні знання, які вона отримує під час навчання. Важливо, щоб освіта була зорієнтована не тільки на засвоєння певних знань, а й на розвиток самостійності, особистої відповідальності, творчих здібностей і якостей людини, які допомагають їй навчатися та ефективно працювати в сучасних умовах, зокрема в умовах війни, політичної й економічної нестабільності.

Перші спроби співвіднести взаємозв'язок процесу навчання та виховання містяться в наукових працях таких корифеїв педагогіки, як Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, І. Песталоцці. Провідна роль у розкритті цієї проблеми належить представнику класичної педагогіки ХІХ ст. німецькому педагогу, філософу та психологу Й. Гербарту. У своїй філософсько-педагогічній системі вчений обґрунтував психологічні постулати про сутність життя людини. Згідно з концепцією педагога, процес навчання має вирішувати не тільки специфічні завдання навчання, а й відповідати цілям морального виховання. На думку І. Герберта, немає відокремленого процесу виховання та навчання, а є єдиний складний процес – виховуюче навчання. Прагнення до відокремлення цих процесів тільки негативно впливатиме на результати навчання. Завдяки цьому в педагогічну термінологію було введено термін «виховуюче навчання», який Ф. Герберт поставив поряд із найважливішими педагогічними поняттями.

На нашу думку, виховна функція будь-якого навчального предмета полягає в тому, що педагог має спрямувати зусилля як на етапах підготовки (проєктування, планування) та проведення навчального заняття, так і на етапі його аналізу (рефлексивному) для осмислення всього педагогічного інструментарію формування у здобувачів освіти моральних та естетичних понять та уявлень, системи поглядів (не тільки наукових і філософських, а й політичних, моральних, естетичних, екологічних тощо), досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу (природи, людини, суспільства, техніки, знань, діяльності, зокрема й навчально-пізнавальної, вчинків та поведінки,

мислення, пізнання). Сьогодні особливо важливим є те, щоб здобувачі освіти були переконані, що світ необхідно пізнавати не заради пізнання, а заради його збереження та вдосконалення, тобто важливою є проблема сталого розвитку в різних її проявах. Для спрямованості навчання на реалізацію та посилення його виховної функції педагогу будь-якого рівня насамперед необхідно мати чітке уявлення про вихованість та критерії вихованої людини.

Незалежно від специфіки вивчення навчальних дисциплін, процес навчання як дидактична система та конкретний освітній процес поєднує інваріантні складові, які мають виховний потенціал і про які можемо говорити як про виховні фактори. До таких факторів навчання зараховуємо:

- зміст освіти (зміст конкретної навчальної дисципліни);
- систему методів та прийомів навчання;
- систему форм та засобів навчання;
- педагогічну культуру викладача, яка є багатогранною й поєднує низку компонентів: глибоке знання предмета й методики його викладання, психолого-педагогічні знання та педагогічні вміння, без яких процес навчання не може бути успішним, культуру спілкування, педагогічну техніку, педагогічні здібності (їх ще називають характеристиками педагогічної майстерності).

Крім того, імпліцитними компонентами дидактичної системи та процесу навчання, які мають наскрізний, синкретичний характер і визначаються виховним потенціалом, є дидактичні закономірності та принципи.

Враховуючи предмет нашого дослідження, детальніше зупинимось на виховному потенціалі двох факторів навчання – змісті освіти та методах навчання.

Складовими соціокультурного досвіду змісту освіти є:

- а) знання про світ: природу, людину, суспільство, техніку, діяльність, мислення, а також про способи діяльності;
- б) уміння користуватися цими знаннями, тобто практична складова;
- в) досвід творчого мислення та творчої діяльності;

г) досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, до людей, до себе, до діяльності, до пізнання (Галузяк, Сметанський, & Шахов, 2007, с. 132).

Як бачимо, четвертий із зазначених компонентів змісту освіти, а саме досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, вже передбачає виховну функцію навчання. Наголошуємо, що головна ознака виховання – це формування саме ставлення до навколишньої дійсності, досвід емоційної вихованості. Складовими цього компоненту є знання про норми поведінки і ставлення до наколишнього оточення й навички дотримання цих норм, емоційні переживання, що корелюються з потребами та системою цінностей суспільства, волюва, моральна й естетична реакція на навколишню дійсність та її прояви, потреби та мотиви. Загалом цей компонент формує спрямованість життя людини. У процесі навчання він є наскрізним, оскільки співвідноситься з іншими компонентами та є синкретичним із ними, хоча й характеризується відносною незалежністю.

Не можемо не погодитися з думкою А. Коломієць і Т. Білик (2022), які, досліджуючи реалізацію виховного потенціалу уроків математики в умовах Нової української школи, зазначають: «Перерахувати всі сфери особистості, на які здійснює вплив вчитель на уроці, не є можливим» (с. 79). Н. Островерхова (2014), проаналізувавши виховну субсистему уроку, констатує: «Зміст системи виховання учнів на уроці інтегрує такі її складові: національне, моральне, розумове, трудове, фізичне, естетичне, економічне, екологічне та валеологічне виховання, формування рис соціально спрямованої особистості» (с. 13).

Зміст навчального матеріалу – це світоглядні ідеї, факти з історії та теорії різних наук, життєва позиція та людські цінності письменників, художників, композиторів, історичних діячів тощо. Зміст навчання спрямований на вивчення понять, законів, теорій, формування наукових уявлень, спеціальних та загальнонавчальних умінь та навичок. Цей процес одночасно сприяє вирішенню завдань виховання та розвитку, формуючи світогляд здобувачів освіти.

Зміст сучасних навчальних програм характеризується багатим виховним потенціалом, реалізація якого залежить насамперед від цілеспрямованого відбору змісту навчального матеріалу, що надає здобувачам базової середньої освіти зразки справжньої моральності, патріотизму, духовності, громадянської позиції, гуманізму тощо. В умінні відбирати матеріал до уроку, визначати його дидактичні та виховні можливості, розуміючи потенціал своєї дисципліни, проявляється професіоналізм педагога. Зміст навчального матеріалу на уроці – це потужний інструмент впливу на особистість дитини, і внести позитивні зміни у структуру її особистості зможе лише той педагог, який сам чудово засвоїв цей інструмент, розуміє його виховні можливості.

Аналіз методичної літератури та власний багаторічний досвід вчительсько-викладацької діяльності дає змогу констатувати, що забезпечити реалізацію виховного потенціалу навчальної дисципліни можливо завдяки вирішенню таких дидактичних завдань:

- прослідкувати зв'язок матеріалу, який вивчають, із життям, майбутніми особистими та професійними планами дітей;

- акцентувати увагу на тій частині навчального матеріалу, у якій ідеться про інтереси та потреби соціуму, самих дітей, соціальне замовлення суспільства;

- добирати зміст навчального матеріалу з урахуванням аксіологічного підходу, акцентуючи увагу на ціннісних та моральних аспектах;

- використовувати матеріали, факти, приклади з історичної та культурної спадщини країни, міста, місцевості;

- ознайомлювати школярів із краєзнавчим матеріалом, у якому відображено місцеві традиції та культурні цінності;

- залучати здобувачів середньої освіти до обговорення та розв'язання актуальних проблем країни, своєї місцевості під час вивчення відповідних тем;

- актуалізувати важливість участі дітей у розв'язанні проблем своєї країни, міста, селища, у перетворенні дійсності

під час реалізації соціально значущих навчальних проєктів, дослідницької діяльності.

Неведемо приклади реалізації виховного потенціалу деяких навчальних дисциплін. Так, філологічна освіта має особливий потенціал у духовно-моральному вихованні особистості, розвитку її моральних якостей, громадянської позиції, комунікативних здібностей, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, естетичної культури. У процесі засвоєння школярами системи теоретико-літературних понять, формування мовних та мовленнєвих умінь, аналізу літературних творів необхідно враховувати можливості формування гуманістичного світогляду здобувачів середньої освіти, етичної культури, здібностей до міжособистісного та міжкультурного діалогу.

Досліджуючи виховні аспекти уроку, О. Телехова й О. Тесленко (2012) зазначають: «Урок словесності – важливий чинник національного, естетичного і морально-етичного виховання. Саме тут молодь прилучається до багатющої скарбниці національної культури і кращих взірців людського розуму і таланту» (с. 157). Погоджуємося з думкою про те, що в сучасних умовах війни з російською федерацією саме «...вивчення української літератури сприяє формуванню національної самоідентичності, усвідомленню вагомості збереження історичної пам'яті народу» (Ярмутьська, 2020, с. 111).

Цей постулат продовжує В. Агеєва (2019): «Література – один із найважливіших із-поміж шкільних предметів, які формують ціннісні ієрархії. Обговорення в класі гарного роману чи п'єси – це розмова про моральний вибір, про добро і зло, про відповідальність за свої дії, про ідеали... На уроках літератури усталюються естетичні норми, чуття краси».

Г. Токмань у своєму дослідженні «Предмети «Українська література» та «Зарубіжна література» як найважливіші чинники шкільного виховання» (2017) доводить: «Виховання під час прочитання, осмислення, обговорення, творчого засвоєння художньої літератури – процес настільки насичений,

інтенсивний, рухливий, наповнений змістом, емоціями, духовними цінностями, актуалізацією життєвого досвіду, прозиранням дитини у своє й суспільне майбутнє, що будь-яке його нівелювання завдає шкоди всій освітянській справі» (с. 4).

Не можемо не звернути увагу на виховний аспект уроків вивчення іноземної мови, адже «...за допомогою іноземної мови як предмету міжкультурної освітньої парадигми людина збагачується в багатьох сенсах» (Сем'янів, 2019, с. 42).

У процесі вивчення суспільних наук школярі отримують історичну, соціальну, географічну інформацію, яка збагачує їх знаннями про людину, про основні етапи історії людства, про закономірності історичного розвитку країн, про географічне середовище, про основні сфери суспільного життя. Дисципліни цього циклу сприяють особистісно-емоційному осмисленню здобувачами середньої освіти сьогодення та минулого, розумінню цінностей демократичного суспільства, найважливіших якостей особистості (патріотизм, толерантність). Найбільш повному вирішенню виховних завдань сприяє реалізація власної громадянської позиції учнів. Під час вивчення історії важливою також є краєзнавча складова. Дітей виховують за етнокультурними традиціями, акцентуючи увагу на національній складовій, виховують загальнолюдські цінності, які мають стати мірилом вчинків, поведінки, способу життя.

Т. Мацейків (2014), досліджуючи методичне забезпечення викладання історії у шкільному курсі, робить висновок: «Вивчення історії української державності має важливе значення для формування в учнів історичної, національної самосвідомості, справляє величезний вплив на їх емоційну сферу, формує активну життєву позицію, виховує громадянські почуття» (с. 412).

«До природничих наук традиційно прийнято відносити математику, фізику, хімію, біологію, геологію, географію, астрономію та деякі інші науки» (Чалий, 2008, с. 715). Зміст природничих предметів, як доводить А. Коробченко (2014), «... сприяє формуванню у свідомості дитини системи

загальнолюдських цінностей, гуманного відношення до людей, розумінню цінності живого і свого місця в суспільстві» (с. 108).

Посилення виховного потенціалу змісту природничо-математичних дисциплін полягає в тому, що вивчення програмного матеріалу необхідно розглядати крізь «призму» емоційних особливостей особистості вченого, його ідеалів, інтересів та цінностей: як саме він пізнавав закони природи, що відчував, які труднощі долав тощо. У процесі вивчення математики діти сприймають навколишню дійсність не як хаотичне нагромадження випадковостей, а як підпорядковану певним закономірностям дійсність, у якій можна визначити переважаючі тенденції, перехід через кількісні зміни до нової якості речей, щось типове, загальне. Діти сприймають світ як гармонію, адже математика та музика в цьому плані стоять поруч. В. Сухомлинський (1988) вважав, що учителі, які викладають легко й весело, «уміють виховувати знаннями»: «У вчителя, який вміє виховувати знаннями, ці знання... є інструментом, за допомогою якого учні свідомо здійснюють нові кроки у пізнання світу» (с. 86).

У контексті зазначеної проблематики на особливу увагу заслуговує дослідження О. Матяш і К. Ящук (2023, які провели ретроспективний аналіз дисертаційних праць (із 1991 року по 2020 рік), присвячених проблемі виховної роботи на уроках математики. Учені роблять висновок, що «... увага дослідників зосереджена на питаннях виховання в учнів на уроках математики пізнавальної активності, логічного мислення, готовності до групової діяльності. Особливу увагу привертає дослідження проблеми екологічного виховання учнів при вивченні математики в 5-7 класах загальноосвітньої школи» (с. 186). Науковиці доводять: «Навчання математики має унікальні можливості для всебічного розвитку учнів, формування компетентностей, які необхідні для успішного життя, виховання моральних якостей, світогляду, поведінки» (Матяш, & Ящук, 2023, с. 184).

Однією із провідних ідей модернізації природничо-наукової освіти є посилення її загальнокультурного значення,

що сприяє підвищенню виховного потенціалу змісту навчальних програм. У процесі формування у школярів фізичних, хімічних, біологічних, географічних та екологічних знань, а також під час засвоєння ними природничо-наукового методу пізнання необхідно зосередитися на вихованні емоційно-ціннісного ставлення до природи, почуття відповідальності за розвиток біосфери, за екологічне майбуття планети. На уроках природничо-наукового циклу необхідно розвивати у здобувачів середньої освіти естетичне ставлення до об'єктів природного середовища, розширювати досвід практичної екологічно значущої діяльності, зокрема й у позаурочний час завдяки залученню учнів до дитячих екологічних центрів, ігрових екологічно орієнтованих програм тощо.

С. Кобернік (2012), досліджуючи науково-методичні засади географічної освіти в основній школі, переконливо доводить, що «надзвичайно важливо виділити систему географічних знань, які мають світоглядну функцію, методичні умови і шляхи виховання, намітити коло поглядів і переконань, що складаються на базі географічних знань, розкрити способи виявлення світогляду учнів, їхнє ставлення до природи, до системи «природа – людина – суспільство» (с. 83). Цю ідею підтримують також М. Криловець та О. Браславська (2021): «Формування світогляду школяра у процесі навчання географії передбачає прищеплення учням гуманного ставлення до природи і суспільства, політичних, правових і моральних переконань, естетичного смаку, доведення знань до рівня широких узагальнень» (с. 19).

Дисципліни художньо-естетичного циклу реалізують цілий комплекс виховних завдань, адже спрямовані на розвиток здібностей здобувачів освіти емоційно реагувати на культурно-естетичні здобутки народів різних країн, уміння розуміти та оцінювати твори мистецтва різних епох тощо. «Естетичне виховання, будучи складною філософською і педагогічною категорією, включає в себе виховання здібності сприйняття і правильного розуміння прекрасного в дійсності та в мистецтві, розвиток естетичних поглядів, смаків і почуттів, потреби та

здатності брати участь у створенні прекрасного в мистецтві та житті» (Зубарева, 2020, с. 66).

Виховання учнів у контексті кращих традицій вітчизняної та світової культури сприяє залученню їх і до духовно-моральних цінностей. Знання з мистецтвознавства допомагають здобувачам освіти сформувати власний світогляд. Знайомство школярів із різними видами мистецтва, живописом, музикою, архітектурою сприяє вихованню особистості, готової брати участь у діалозі культур, бережно ставитися до багатства цивілізації, до власної національної культури.

Виховний потенціал змісту освіти з фізичної культури визначається навчальним матеріалом, важливим для формування загальної культури учнів, їхньої поведінки та взаємодії з однолітками й дорослими, дбайливим ставленням до власного здоров'я та здоров'я оточення. Отримані знання, вміння та навички в подальшому мають закріплюватися в системі самостійних занять фізичними вправами. Л. Голуб (2018) переконана в тому, що «... у фізичному вихованні дітей учителю фізичної культури відводиться важлива і основна роль, адже ...у фізичному вихованні визначають дві нерозривно пов'язані між собою сторони: фізична освіта та сприяння розвитку фізичних якостей школярів» (с. 26).

Важливою умовою перетворення звичайного уроку на урок, який виховує, є використання вчителем таких форм роботи, які дають дітям можливість зайняти активну позицію, висловити власну думку, подискутувати або зайняти однакову з іншими однокласниками позицію щодо певної проблеми. Такі форми роботи сприяють налагодженню міжособистісних стосунків у класі, дають здобувачам освіти можливість отримати досвід ведення конструктивного діалогу, навчають школярів командній роботі та взаємодії з іншими. Отже, необхідно поєднувати індивідуальні, групові й парні форми роботи. Посиленню виховного потенціалу навчання сприяє проведення нестандартних уроків: уроків-роздумів, уроків-свят, науково-практичних конференцій, дидактичних спектаклів тощо.

Як слушно зауважує О. Вишевський (2006): «На уроці чинником виховання служить все, з чим учень взаємодіє. А це означає, що вчитель змушений постійно тримати в полі зору всі аспекти уроку, вивчати їх виховні можливості і на цій підставі навчитися опосередковано впливати на весь виховний процес, спрямувати його у належне річище» (с. 48). Науковець уточнює, що «...інформативний, трудовий, психологічний, організаційний, соціальний, матеріальний, методичний аспект» (Вишевський, 2006, с. 49) уроку виховує здобувачів базової середньої освіти.

Охарактеризуємо вплив методів навчання на досягнення виховної мети уроку. На нашу думку, репродуктивні методи навчання допомагають сформувати дисциплінованість, старанність, уважність. Проблемні методи, спрямовані на розвиток інтелекту, сприяють розвитку самостійності, творчого підходу до вирішення життєвих проблемних ситуацій, збагаченню емоційної сфери, вказують на цінності науки й культури, на саморозвиток.

Багатство палітри методичних прийомів, які застосовують на уроках, впливає на розвиток інтелекту, на формування логічного, критичного мислення, емпатії, дає можливість проаналізувати емоційний стан, думки як власні, так і інших. Така робота сприяє вихованню розуміння, співчуття, прагнення почути іншого, зрозуміти та прийняти його мотиви, розібратися в собі, побачити себе «іншими очима». Все це виховує кращі моральні риси людини.

Хочемо звернути увагу й на такий аспект, як організація уроку. Відомо, що ефективне виховання відбувається за умов ефективної організації життєдіяльності дітей. Важливо, щоб усе було на своєму місці, і все своєчасно відбувалося, адже умови навчання (чистота, затишок тощо) є засобом естетичного виховання. Як зауважував В. Сухомлинський, тільки краса може виховати красу.

Неможливо недооцінити роль особистості вчителя у вихованні здобувачів базової середньої освіти. Вчитель – це носій культурних цінностей, який відкриває дитині навколишній

світ. Нерідко він виступає в ролі помічника, захисника інтересів і прав дитини, довіреної особи, носія педагогічної підтримки. Педагог стає для учня наставником, покровителем, другом, однодумцем, співучасником життєвих подій. Особистість виховується особистістю – це базис. Сучасний педагог – це не тільки фахівець, який досконало знає свій предмет, а і проєктувальник, конструктор освітнього середовища. Він створює позитивну, доброзичливу атмосферу освітнього середовища, що веде до успіху. Разом зі здобувачами освіти відкриває істини, адже навчання й виховання мають бути свідомими. Крім того він є зразком поведінкової культури, що виявляється у взаємодії вчителів зі школярами, міжособистісних відносин між педагогами, між педагогами та адміністрацією закладу освіти, а також між педагогами та батьками школярів.

До виховного потенціалу уроку також належить його неповторна творча атмосфера, на створення якої впливає стиль взаємодії педагога зі здобувачами освіти. Загальновідомо, що виховує не сама діяльність, а ті відносини, які формуються у процесі цієї діяльності. Найбільш продуктивними є відносини співробітництва між учителем і здобувачами базової середньої освіти. Педагогу також важливо знайти можливості і для співтворчості дітей та батьків, що передбачає розвиток креативних здібностей усіх учасників освітнього процесу. У процесі такої взаємодії виникає почуття причетності до спільної справи, потреба у спілкуванні один з одним, усвідомлення та переживання себе та інших як «ми».

Система підготовки майбутнього вчителя до реалізації виховних можливостей освітнього процесу в нашому дослідженні була реалізована у процесі професійної підготовки та здійснювалася на двох рівнях: репродуктивному та творчому. Перший етап стосувався реалізації освітніх цілей, пов'язаних з оволодінням теоретичними знаннями. Творчу навчальну діяльність, яка забезпечувала розвиток та вдосконалення таких механізмів мислення як аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення, ми організовували на другому етапі навчання. Із метою формування готовності до використання виховних

можливостей освітнього процесу було застосовано різноманітні форми, методи та засоби навчання, які забезпечують високу ефективність освітнього процесу.

Особливе місце в системі підготовки майбутніх учителів посідає педагогічна практика. О. Ліба й В. Фера (2020) у своєму науковому дослідженні охарактеризували «...п'ять основних аспектів педагогічної практики: навчальний, виховний, науковий, комплексний та творчий» (с. 194).

У процесі організації практики у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського створено умови для застосування набутих теоретичних знань і практичних умінь, для формування в майбутніх учителів навичок спілкування, реалізації індивідуального підходу до школярів. Практика сприяє формуванню вмінь знаходити і приймати оптимальні рішення в нестандартних педагогічних ситуаціях. Перед проходженням практики в закладах загальної середньої освіти проводять настановчу конференцію, на якій визначають професійні, виховні та організаційно-педагогічні завдання. Так, реалізуючи виховний аспект практики, звертають увагу на завдання, спрямовані на вивчення досвіду вчителів, формування мотивації до використання виховних можливостей освітнього процесу, поглиблення знань із цієї проблематики, вдосконалення професійних компетентностей, формування самооцінки та самоаналізу.

Особливу увагу під час проведення пропедевтичної практики приділяли виховному аспекту уроку. Ознайомили майбутніх педагогів з аспектним аналізом уроку, під час проведення якого вони відповідали на запитання: чи було реалізовано виховну мету уроку, наскільки зміст уроку відповідав виховній меті. Особливу увагу звернули на професійні якості вчителя, а саме: уміння мотивувати, слухати школярів, на тактовність, опору на позитивні якості учнів, доброзичливість, емоційність, емоційну стійкість учителя, вміння бачити учнів у колективі, культуру мовлення. Обговорили також проблему забезпечення умов для самореалізації учнів. Звернули увагу на те, як потрібно надавати

педагогічну підтримку, як налагоджувати емоційний комфорт у діадах «школяр-учитель», «учень-учень», як має відбуватися заохочення здобувачів освіти. Карту аналізу виховного аспекту уроку та приклад проаналізованого уроку подано в додатках.

У процесі підготовки фрагментів уроку під час пропедевтичної практики особливу увагу звернули на формулювання навчальної, розвивальної, виховної мети уроку. Наприклад, Ганна М. виокремила таку мету уроку під час вивчення твору М. Вінграновського «Сіроманець» (5 клас; українська література):

- навчальна: *ознайомити* із життєвим та творчим шляхом М. Вінграновського; *навчити* спостерігати за сюжетом і фабулою твору, висловлювати та доводити власну думку; *оцінювати* вчинки героїв, їхні моральні якості та принципи; *виразити в словесній формі* ставлення до проблем екології й братів наших менших;

- розвивальна: *розвивати* інтерес до читання, вчити аналізувати зміст оповідання та характеризувати головних персонажів, розкривати психологію поведінки героїв; *формувати* культуру мовлення п'ятикласників, творчу уяву, логічне мислення, спостережливість, уміння узагальнювати, робити власні висновки;

- виховна: *сприяти* вихованню доброти, милосердя, любові до природи, до всього живого; *сприяти формуванню* шанобливого ставлення до навколишнього середовища, відповідальності за власні вчинки; *виховувати* почуття гуманізму, екологічну свідомість.

Приклади формулювання триєдиної мети до інших уроків наведено в додатках.

У процесі підготовки до уроку продумували, які приклади необхідно наводити, щоб досягнути поставленої мети.

Так, Діана Г. вважає, що необхідно зосередитися на прикладах із життя для того, щоб спонукати дітей до саморозвитку. Наприклад, «*Електрична лампа розжарювання – перша успішна модель лампочки Едісона. На перший погляд все звучить просто та легко, але виявляється, що Едісон намагався*

зробити робочою лампочку близько 10000 разів. Уявляєте? А уявіть, якщо б він здався, і не починав знову і знову, світ би не дізнався про цю геніальну людину. Зробіть так, щоб ваша мрія і ціль засяяла так красиво, як і лампочка Едісона!».

Ольга Т. так резюмувала урок із вивчення біографії Лесі Українки: *«Уявіть, якби Леся Українка опустила руки, коли дізналась про свою хворобу, чи побачив би світ її дивовижні твори? Доля дуже рано навчила Лесю Українку мужності. Вона змушена була змагатися з тяжкою хворобою, що вразила її ще в дитинстві, зробила недосяжною її блискучу музичну кар'єру і мучила поетесу всі подальші роки. А ще, напевно, вродженою особливістю натури пояснюється отой постійний дух непокори, волелюбства, ота зневага до труднощів і втоми, оте гордовите бажання ніколи не бути слабкою, розбитою, зневіреною:*

Хто вам сказав, що я слабка,

Що я корюся долі?

Хіба тремтить моя рука?

Чи пісня й думка кволі?».

Ось як розмірковує над реалізацією виховного аспекту уроку Марина М.: *«У середніх класах на уроках української літератури учні знайомляться з оповіданням М. Коцюбинського «Маленький грішник». У ньому автор знаходить дуже вдалі життєво правдиві деталі психологічної характеристики героїв, чим оповідання має великий виховний вплив на юних читачів.*

Головний герой Дмитрик, бідовий хлопчина, наділений добротою, чуйністю, любов'ю до матері, яка змушена тяжко працювати, разом із тим не позбавлений дитячої непостійності, неслухняності та наївності. Усі ці риси характеру хлопця діти відразу ж підсвідомо можуть знайти в собі. Також і те, що Дмитрик жаліє хвору матір, а разом із тим бажає гратися, радіти життю, як усі. Крім того, хлопчик легко піддавався навіюванню, наслідував погані вчинки. Діти шкільного середнього віку, яким це близько й добре відомо, просто шоковані в кінці оповідання тим, що Дмитрикова мама померла, так і не дочекавшись від сина хліба, по який він пішов і

не приніс, бо витратив гроші, не ночував удома, просив милостиню, щоб не осоромитись перед «авторитетними» старшими хлопцями. І наші сучасні школярі часто піддаються таким впливам, тому трагедію смерті матері Дмитрика вони теж сприймають болюче й задумується: чи я правильно вчинив? І мають привід замислитись над власною поведінкою.

Під час опрацювання змісту цього оповідання вчитель може застосувати непряме навіювання (бо ж обговорюємо поведінку якогось Дмитрика, а не конкретного учня), дискусію (наприклад, на тему: «Чи можна бути справжнім другом, якщо не піддаватися чужим проханням?»), використати прийом заміни ролей («Якби ти був на місті Дмитрика..») чи прийом використання особистого досвіду учнів («Чи не траплялось щось подібне між вами й вашими товаришами?»))» .

На нашу думку, цікавою і продуктивною під час організації пропедевтичної практики була робота над кінофільмами на педагогічну тематику. Ми створили відеотеку, у якій підібрали художні фільми на педагогічну тематику. Форму обговорення фільму майбутні учителі обирали самі (бесіда, диспут, дискусія, обговорення, аналіз, глядацька конференція тощо), створюючи атмосферу обміну враженнями після перегляду. Здобувачі вищої педагогічної освіти вчилися чітко формулювати власну позицію, аргументувати її, зіставляти з думками інших, розуміти свої враження й ділитися ними з оточенням.

Наприклад, фільм «Чудо» (США, 2017 р.) розповідає про історію становлення особистості маленького хлопчика з незвичайним обличчям. Переживання головного героя і труднощі у взаємовідносинах з оточуючими стосуються проблеми толерантного ставлення, про важливість якого так багато говорять, але далеко не всі поведуться толерантно. Перегляд фільму був поштовхом до роздумів над проблематикою співвідношення зовнішнього і внутрішнього змісту, чи завжди вони співпадають. Важливо також розкрити питання про роль батьків. Любов, взаєморозуміння, повага та підтримка, не зважаючи на всі труднощі та випробовування,

надихають дитину на прийняття себе такою, якою вона є, на розуміння своєї унікальності та цінності в житті.

Після перегляду провели дискусію, у ході якої з'ясовували моральні позиції майбутніх педагогів, також виконували творчі проекти на тему милосердя, співчуття, безкорисливої взаємодопомоги. Майбутні вчителі, розмірковуючи над проблематикою загальнолюдських цінностей і взаємовідносин між людьми, усвідомили те, що глобальні зміни необхідно розпочинати з себе.

Наведемо приклад роботи над кінофільмом «Зірочки на землі» (Індія, 2007 р.). На початковому етапі ми розказали про режисера Аамірі Ехане, який зіграв у фільмі і головну роль. Ознайомили майбутніх учителів із цікавим фактом із життя режисера. Він вирішив ініціювати пожертвування бідним людям: видавати по одному кілограму борошна на людину. Багато людей не прийшло, а прийшли тільки ті, кому це дійсно було необхідно. Всі, хто прийняв цю допомогу, знайшли в пакетах із борошном по 15 000 рупій. Отже, гроші отримали ті, кому вони дійсно були потрібні.

Майбутні педагоги зробили висновок, що у фільмі дорослі не помічають закономірностей помилок і труднощів у навчанні головного героя Ішана, їм простіше звинуватити його в непослуху та лінощах. Найближчі люди не знаходять виходу з ситуації. Важливу роль у підтримці та допомозі дитині відіграє вчитель, який тимчасово замінює попереднього. Під час дискусії майбутні вчителі діляться баченням власної життєвої позиції, власними поглядами та переконаннями щодо проблематики, яку досліджують.

Марина Б. у своєму есе так розмірковує над кінофільмом: *«Фільм «Зірочки на землі» кардинально змінив мій світогляд. Дійсно, так часто ми не замислюємося над тим, що кожна людина індивідуальна і, як казав Генріх Гейне : «Кожна людина – це світ, який із нею народжується і помирає».*

Цей фільм яскраво та надзвичайно повчально показує глядачам той факт, що КОЖНА дитина має свій талант і зовсім не обов'язково, щоб цей талант проявлявся у високих

оцінках. Чому в нашому суспільстві існує такий стереотип, що «хороша» дитина – це та, яка має високі оцінки, не має зауважень та днями сидить і робить уроки? Чому всіх вимірюють під одну мірку? Чому кожен має відповідати тим закладеним у свідомості людей необґрунтованим стандартам? Саме тому режисер Аамірі Ехане у своєму шедевральному фільмі намагається до нас донести, що ми – це безліч нестандартних «я», кожен зі своїми здібностями, світоглядом, пріоритетами, ідеями, вподобаннями. І якщо ми називаємо себе високоосвіченими людьми XXI століття, то коли ж ми нарешті зрозуміємо індивідуальність кожної людської душі?».

Також у своїх есе здобувачі освіти проаналізували стиль взаємин учителів зі школярами, дотримання та ігнорування педагогами принципів виховання, доцільність використаних методів виховання. Педагогічне мислення проявили майбутні педагоги, коли аналізували і прорахунки вчителів.

Марина Б. закликає у своєму есе: *«XXI століття є open-minded, тобто є відкритим до існування багатьох думок, ідей, світоглядів. Тож якщо ми вважаємо себе гідними високоосвідченими громадянами, то нарешті маємо зрозуміти, що вчитель у житті кожної людини – це саме той крок, який визначає її місце у світі. Той, хто допомагає відкритись або ж, на жаль, закритись. Той, хто стає ментором, наставником, коучем. І якщо ми, вчителі, хочемо отримувати позитивний фідбек від учнів про свою працю, то маємо запам'ятати головне: кожен – різний, кожен – індивідуальність, кожен – особистість!»*.

Отже, у процесі обговорення творів кіномистецтва важливою є можливість не тільки дійти згоди у процесі аналізу фільму, а й організувати довірливе спілкування між учасниками дискусії. У процесі обговорення діалог відбувається на різних рівнях: між студентами та викладачем, між глядачами й автором під час осмислення його задуму та вчинків героїв фільму – прийняття або неприйняття їхньої позиції, внутрішній діалог глядача з самим собою.

У контексті впровадження ідей Нової української школи особливу увагу у процесі проведення пропедевтичної практики звернули на аналіз методики навчання, орієнтованої на досягнення успіху, і пов'язану з ним радість результату навчальної діяльності. Цей пошук детермінований необхідністю модернізації навчання, орієнтованого на самостійне вивчення навчальної інформації здобувачами освіти та дистанційною формою її подачі вчителем. Метаморфози системи освіти чітко визначили цей проблемний момент і спонукають до пошуку педагогічного змісту у виборі стратегії як навчальної, так і викладацької діяльності.

Ефективним, на нашу думку, був аналіз методики С. Rogers. Можемо стверджувати, що в її основі лежить вроджений мотив досягнення успіху, який активізується під час навчання. Така стратегія допомагає дитині долати як навчальні, так і життєві труднощі. С. Rogers. детально розглядає процес створення особистісно-значущої ситуації навчання. Він переконаний, що необхідно створити сприятливі педагогічні умови, за яких:

- учитель – це фасилітатор, організатор, помічник та старший друг, який надає допомогу у формі підказки або прихованої інструкції;

- учитель відкритий до спілкування, конгруентний, що сприяє переходу одностороннього, авторитарного педагогічного впливу у процес навчально-педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на принципі гуманістичної взаємодії «людина-людина». Отже, необхідно говорити про відкритість вчителя в організації освітнього процесу;

- емпатія – прийняття з боку учителя та можливість бути собою – з боку школяра;

- гуманістичний характер навчання («м'які» навички спілкування);

- відносини співробітництва та творчості в навчально-педагогічній взаємодії.

Отже, як аргументовано доводить С. Rogers, учитель виконує роль помічника, консультанта, радника та старшого друга. Основою продуктивної навчально-педагогічної взаємодії

вчителя й учнів стає позитивний вплив і прихована допомога, що переходить у взаємодопомогу і співпрацю. У педагогічній практиці це означає забезпечення ефективності досягнення поставленої мети здобувачами освіти. С. Rogers вважав, що навчання – це не механічний набір і накопичення знань, умінь і навичок, а зміна чуттєво-когнітивного досвіду особистості, у процесі якого відбувається розвиток людини. Безумовно, педагогічна система С. Rogers є гуманістично орієнтованою на любов, пізнання, спілкування, самореалізацію і творчість в освітньому процесі. Провідною метою навчання має бути засвоєння навичок продуктивної мисленнєвої діяльності, а основою навчання – особистісна важливість цього процесу, пізнання як розуміння, емоційне розуміння й самооцінка власних знань силами самих здобувачів базової середньої освіти (Rogers, Lyon, Tausch, 2014).

Розуміння ролі сучасного вчителя ми прослідковували під час аналізу відеоуроків. Наприклад, Людмила М. аналізувала виховний аспект уроку української літератури, проведений під час очного етапу районного туру Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року» вчителем української мови та літератури Берестовецької ЗОШ І-ІІІ ступенів Костопільської районної ради Рівненської області Т. Мосійчук на тему «Леонід Глібов. Відомий український поет і байкар. Фольклорна основа його віршованих загадок. «Химерний-маленький» (<https://www.youtube.com/watch?v=XME1qNEoF-E>).

«Поведінка вчительки, її ставлення до дітей, вимоги до роботи учнів, свідчать про її майстерність та вміння знайти підхід до кожної дитини. Вона добре володіє класом, уміє організувати учнів на навчальну діяльність, бачить кожного, вміє розподіляти увагу, здатна забезпечити трудову дисципліну на основі залучення всього класного колективу до навчальної діяльності. Педагог відмінно володіє конструктивною діяльністю, вміло моделює урок, уміє дібрати необхідний матеріал, забезпечує логічну й дидактичну цілісність уроку. Тетяна Петрівна вдало втримує увагу учнів, при цьому на уроці панує атмосфера безумовно позитивного ставлення, емоційний

стан учнів свідчить про це. Працює із групами учнів дуже ретельно та уважно, коли один учень залишається поза групою, сама приєднується до нього. Для мене саме цей урок є прикладом педагогічної майстерності вчителя, адже ми побачили реалізацію усіх складових педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість, педагогічну компетентність, педагогічні здібності, педагогічні техніки».

Важливим етапом був самоаналіз самотійно проведеного фрагменту уроку: наскільки вдалося реалізувати поставлену мету, виконати завдання. Так, Тетяна М. після проведення фрагменту уроку зробила такий висновок: *«На підсумковому уроці української мови з теми «Фразеологія» у шостому класі я вважала за потрібне зупинитися на патріотичному вихованні. Адже фразеологізми – неоціненна скарбниця усної народної творчості, яка відображає тисячолітню історію нашого народу. Основна увага на уроці була зосереджена на висловах саме українського походження для ширшого відображення їх функціональної розмаїтості. Виконуючи вправи, діти на підсвідомому рівні вловлюють всю велич слова, яку потім аналізують і використовують у щоденному житті. Одне з завдань було розроблене для демонстрації зв'язку усталених висловів і народних занять наших пращурів, ремесл, відображення життя попередніх епох. Це ще раз підкреслює нашу нерозривність із минулими поколіннями, викликає почуття шани, поваги та любові».*

У процесі проходження практики в закладах середньої освіти майбутні педагоги поглиблювали свої знання щодо виховного аспекту уроку, формуючи професійні компетентності не лише завдяки відвідуванню уроків учителів-предметників та колег-майбутніх учителів, але й під час проведення власних уроків. У процесі рефлексивного самоаналізу майбутнім учителям активно допомагали, радили, окреслювали траєкторію подальшої співпраці як досвідчені методисти школи, так і викладачі університету.

4.3. Використання знаково-контекстного навчання для розвитку професійно-педагогічного мислення студентів

Кожна професійна діяльність вирізняється власною специфікою, тому вимагає формування особливого стилю мислення, важливого для ефективного вирішення професійних завдань.

На важливості професійного мислення наголошував І. Зязюн (2007): «Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію..., вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути педагогом-майстром, а залишатися звичайним ремісником. Щоб бути майстром, треба володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення» (с. 9).

У контексті сучасних освітніх реформ В. Бойченко (2020) аналізує ідею нового педагогічного мислення, яке розглядає «...як процес і результат критичного аналізу вчителем реальності сучасного світу, освітнього процесу та самоаналізу власних професійних дій у напрямі гуманізації та гуманітаризації освітнього простору» (с. 147).

Досліджуючи проблему формування професійного мислення майбутніх учителів, О. Печко (2015) у своїй дисертаційній праці дійшла висновку, що «...професійне мислення вчителя» тлумачиться як професійна здатність системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо й ефективно здійснювати навчально-виховний процес» (с. 7). Л. Мільто (2013) також стверджує, що педагогічне мислення є «...узагальненим та опосередкованим пізнанням психологічного механізму вчинків людини», «...поєднує в собі його теоретичні та практичні форми» (с. 81). На її думку, «... теоретичне мислення вчителя проявляється в пошуку закономірностей, взаємозв'язків, нової інформації, висунення припущень,

уявлення нових шляхів та засобів педагогічного процесу, співвіднесення набутого досвіду з відомими теоріями, положеннями. Практичне мислення завжди оперативне, ситуативне» (Мільто, 2013, с. 82). _Нам імпонує порівняння вченою практичного мислення педагога з мистецтвом, «...оскільки воно безпосередньо включається в педагогічну дію і є невід'ємним від її виконання та проявом зрілості мисленнєвої діяльності вчителя, що не поступається за значенням та складністю теоретичному мисленню». Науковиця наголошує, що «...теоретичні та практичні форми мислення не можна протиставляти, їх треба гармонійно поєднувати, прагнути до глибокого аналізу та умілого здійснення педагогічних дій» (Мільто, 2013, с. 83).

Наші колеги, зокрема О. Акімова (2016), пов'язують педагогічне мислення з розв'язанням педагогічних ситуацій, оскільки «...воно актуалізується в процесі розв'язання задач, що виникають під час різних педагогічних ситуацій; ... у педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними; ...педагогічна діяльність обов'язково встановлює ті або інші стосунки між людьми» (с. 41). Цілком логічним продовженням цих міркувань є погляди А. Конох (2018): «...специфіка професійного мислення педагога визначається, з одного боку, особливостями розумової діяльності педагога, професійною спрямованістю пізнавальних процесів, а з іншого – конструктивно-перетворювальними особливостями, осмисленням кожної навчально-виховної ситуації, оперативним вибором і реалізацією оптимального варіанту її вирішення» (с. 78).

Відповідно до проаналізованих наукових поглядів констатуємо, що у процесі формування педагогічного мислення можна умовно виокремити два взаємопов'язаних етапи: етап формування науково-педагогічного мислення й етап формування практично-педагогічного мислення. Отже, педагогічне мислення виникає в контексті діади: теоретичне мислення та практична діяльність педагога.

Центральною складовою практичної виховної діяльності вчителя є процес прийняття педагогічних рішень, які залежать від змісту та характеру завдань, які вирішує вчитель. Поширеним є розподіл педагогічних задач на «...задачі стратегічного, тактичного, оперативного рівня» (Бойченко, 2021, с. 148). Практичні ситуації, які виникають в освітньому процесі, є завжди багатоаспектними, оскільки характеризуються динамічністю, несподіваністю та суперечливістю.

На нашу думку, незважаючи на складність аналізу, саме практичні рішення мають бути максимально простими та зрозумілими. Важливою особливістю їх прийняття є безпосередній зв'язок із виконанням, і тут важливо враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Вважаємо, що тільки поєднання теоретичних знань, практичного та індивідуальний досвіду вчителя здатне забезпечити його розвиток як суб'єкта педагогічної праці. Теорія, відірвана від практики, стає абстрактною та схоластичною. Отже, педагогічне мислення педагога визначається практичним та теоретичним аналізом. Є підстави стверджувати, що навчання теоретичному аналізу педагогічних явищ доцільно проводити перед практичною складовою організації освітнього процесу.

Відповідно до класифікації типів пізнання С. Rogers (2019) професійне мислення вчителя необхідно віднести до типу «міжособистісного пізнання», згідно з яким «...емпатія спрямована на іншу людину», «емпатійне розуміння полягає в проникненні в чужий світ, в умінні релевантно увійти у феноменологічне поле іншої людини, всередину її особистого світу знань і проаналізувати своє бачення» (2014).

Емпіричний аналіз практичного досвіду дав змогу пересвідчитися, що педагогічне мислення проявляється по-різному, залежно від конкретних обставин. Наприклад, у процесі аналізу та пояснення педагогічної ситуації мислення є теоретичним і творчим. Під час спілкування з дітьми, у процесі вибору засобів і заходів виховного впливу воно є гуманістичним та емпатійним. У процесі вирішення комунікативних завдань, коли необхідно постійно корегувати й оцінювати вчинки дітей у

різних ситуаціях, мислення є практичним та інтуїтивним. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що мислення вчителя характеризується поліфункціональними особливостями.

У ракурсі аналізу професійного мислення вважаємо доцільним звернутися до концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, яка набула популярності після публікації наукових праць J. Guilford (1967). Дослідник указав на принципову різницю між двома типами розумових операцій: конвергенцію та дивергенцію. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується в тому випадку, коли людині необхідно, враховуючи різні обставини, знайти єдине правильне рішення. Дивергентне мислення запропоновано розглядати як «тип мислення, яке відбувається за різними напрямками» (J. Guilford, 1967). Такий тип мислення допускає варіювання способів розв'язання проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів.

Важливою складовою професійного мислення є мислення рефлексивне. Останнім часом опубліковано низку досліджень, присвячених формуванню рефлексії у вчителів різних спеціальностей. Наприклад, розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів досліджували О. Андрющенко (2020), О. Білоус (2022), М. Прокоф'єва (2013), О. Третяк, О. Міщенья (2020); розвиток професійної рефлексії вчителів іноземної мови вивчали А. Веремчук (2009), М. Кокор (2014), майбутніх учителів-словесників – Н. Громова (2019), учителів гуманітарних спеціальностей – Н. Сенчина (2019), майбутніх фахівців музичного мистецтва – Г. Варганич, З. Хоменко (2019), магістрантів педагогіки вищої школи – Н. Волкова, І. Батраченко (2015).

Варто зазначити, що в сучасній науці категорію «рефлексія» прийнято розглядати як «...процес переосмислення людиною системи відносин з навколишнім світом, який здійснюється за допомогою механізму ідентифікації, проявляється при виникненні рефлексивних позицій і спирається на мотивуючі компоненти свідомості. Рефлексія розуміється... і як здатність аналізувати способи і результати

діяльності за допомогою узагальненого способу розумової діяльності» (Уличний, 2020, с. 154–155).

Погоджуємось з А. Іващенко (2020), який у дисертаційній праці зазначає: «В останні роки у психології значно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексії. Це пов'язано зі значними змінами у суспільно-політичному, економічному та духовному житті, перебудовою соціальних відносин, що призвело до відмови людей від усталених стереотипів мислення та поведінки, до потреби у стимулюванні розвитку активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності. До того ж, рефлексія є одним із головних психологічних механізмів професійної діяльності особистості» (с. 50).

Отже, рефлексивна складова є важливою у структурі професійного самовизначення. Як тільки у процесі будь-якої діяльності виникає непорозуміння, що заважають її реалізації, саме рефлексивна функція уможливорює виявлення та когерування причин виникнення цієї проблеми. Оскільки рефлексія позитивно впливає на розвиток будь-якої діяльності, можна зробити висновок, що саме вона є механізмом розвитку професійного мислення. У контексті зазначеної проблеми важливим є узагальнення А. Федорової (2017): «За визначенням багатьох дослідників, професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія. Вона являє собою єдність людського (здатність до самонавчання, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботи над собою) та професійного (тобто застосування цих здібностей до важких умов і обставин професійного життя)» (с. 192).

Важливе місце у вивченні та дослідженні професійної рефлексії посідають праці, у яких педагогічну рефлексію трактують «...як самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності, поведінки, особистісного та професійного досвіду, що розглядається в контексті інтелектуальних і комунікативних процесів, а отже, характеризується як поєднання «пізнання, дії і переживання» (Княжева, 2019, с. 136). З огляду на це можемо стверджувати, що педагогічна діяльність відрізняється

рефлексивним характером, оскільки педагог, організовуючи діяльність здобувачів освіти, має побачити себе очима своїх підопічних, зрозуміти їхні думки, емоційний стан тощо.

Здійснений у попередньому розділі аналіз особливостей організації виховної діяльності педагогів уможлиблює висновок, що вчитель має орієнтуватися не тільки на заплановані цілі та завдання, традиційні форми та технології виховання, готові сценарії, а й на безпосередню взаємодію з вихованцями. Педагогу важливо вміти працювати з «живою» ситуацією, що виникає тут і зараз під час взаємодії з дітьми та іншими суб'єктами освітнього процесу. Рефлексія дає змогу чітко зрозуміти ситуацію, вивести її на рівень аналізу та ефективного вирішення.

Особливу роль для використання педагогом рефлексії відіграють проблемні, складні педагогічні ситуації, у яких непросто відразу знайти правильне рішення. У процесі аналізу проблемної ситуації рефлексія є тим «рятувальним колом», яке допомагає педагогу перевести ситуацію з проблемної у завдання власної діяльності. Педагогічна рефлексія стимулює дослідницький, творчий процес, виводить педагога на новий рівень завдань усвідомленої професійної діяльності, що сприяє з'ясуванню причин складнощів, знаходженню шляхів їх подолання. Рефлексія є основою інноваційної діяльності вчителя.

Рефлексія також передбачає оволодіння психологічними механізмами професійного самовдосконалення та самоактуалізації, що проявляються в можливості займати аналітичну позицію по відношенню до себе та своєї професійної діяльності, утримуючи рамки минулого, сьогодення та майбутнього. Важливо, що предметом рефлексії є не тільки сам педагог (як особистість і як професіонал), а й процес розвитку конкретної дитини (умови та засоби, які затримують або сприяють цьому процесу), дитячого колективу (як колективного суб'єкта).

Якщо йдеться про безпосередню професійну діяльність, то педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням

власного педагогічного досвіду, сформульованими критеріями ефективності й успішності професійної діяльності з позиції власної суб'єктності та освітнього потенціалу розвитку школярів. У такому випадку можемо говорити, що професійна діяльність для педагога є об'єктом дослідження та проєктування, стає більш гнучкою та усвідомленою, орієнтованою на подолання власних труднощів та проблем вихованців. У контексті змісту освіти рефлексія допомагає визначати, корегувати цілі та завдання професійної діяльності, засоби освітнього процесу, його планування та конструювання, варіативні стратегії та способи організації, контролю й регуляції.

По відношенню до здобувача освіти рефлексія виявляється: в умінні налагоджувати ефективний зворотний зв'язок у системі «педагог – вихованець», вибудовувати стосунки взаєморозуміння та довіри; в умінні розуміти та аналізувати інтереси та потреби дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості; в умінні навчити вихованців методам рефлексії власної діяльності, оцінювати свої здібності та успішність власної діяльності, свої сильні та слабкі сторони, відстоювати власну позицію.

Рефлексія у професійній діяльності педагога передбачає зміну ставлення до власної діяльності, здатність бачити себе суб'єктом її моделювання, організації та перетворення. Педагог орієнтований на зміни в освітньому процесі, може цілісно побачити ситуацію та шляхи її вирішення для оптимізації виховання школярів.

Отже, рефлексивний учитель – це вчитель, який думає, аналізує, досліджує власний досвід. Як слушно зауважує Д. Дьюї, «вічний учень своєї професії» з невтомною потребою до саморозвитку та самовдосконалення. Рефлексія як один із основних механізмів діяльності є важливою на всіх етапах її здійснення. Ступінь поєднання рефлексії та діяльності визначається глибиною усвідомлення педагогом своєї праці та її рефлексивним «відображенням». Рефлексивна інтеграція теоретичних знань учителя та його практичного досвіду

породжує якісно нове явище – професійну позицію, яка виявляється в поведінці педагога.

Конкретизуючи сказане, зазначимо, що рефлексія, виконуючи одночасно аналітичну функцію діяльності, яка відбулася, і конструктивну функцію майбутньої діяльності, передбачає формування свідомого та критичного ставлення до явищ і фактів педагогічної дійсності. Так, аналізуючи педагогічну ситуацію, урок, бесіду зі школярем, учитель визначає позитивні та негативні моменти власної праці, професійно-особистісні переваги й недоліки, оцінює їх, з'ясовує причини виникнення та приходить до розуміння та осмислення дій, визначає мету, зміст і напрями подальшої роботи. Очевидно, що розвиток педагогічної рефлексії у здобувачів освіти безпосередньо пов'язаний із розвитком рефлексивних якостей – самоаналізом та самооцінкою.

Для нашого дослідження важливим є досвід розвитку професійної рефлексії вчителя. Так, О. Мирошник (2019) проаналізувала «західний досвід розвитку професійної рефлексії вчителя. Зокрема, такі моделі рефлексивного навчання, як «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер), методику «рефлексивних уроків» американського дослідника Д. Крукшенка. Достатньо поширеною, – зазначає науковиця, – є «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген). Перші літери позначають етапи рефлексії вчителя: Action – дія; Looking back on the action – погляд назад на виконану дію; Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів; Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії; Trial – апробація нової дії» (Мирошник, 2019, с. 83).

Вивчаючи модель рефлексії у професійній діяльності педагога-вихователя, О. Воронова (2014) характеризує зарубіжну концепцію професійної рефлексії, «...заснованої на дослідницькій парадигмі професійної підготовки педагогів, в основі якої лежить ідея Д. Дьюї про принципове розходження між стандартним педагогом-вихователем і педагогом-

вихователем, здатним здійснювати рефлексію... Ця концепція містить три вихідні підстави...: проблемний характер педагогічних ситуацій (тобто всяка педагогічна ситуація – ситуація проблемна)...; дослідницький підхід до рішення педагогічних завдань...; онтологічний статус всієї сукупності явищ у системі утворення» (с. 116).

Н. Волкова й І. Батраченко (2015) з'ясували, що «...розвиток рефлексії магістрантів відбувається і шляхом реалізації методів рефлексивного полілогу, створення рефлексивного середовища, рефлексивно-ігрових методів розвитку, різновидів соціально-психологічного тренінгу; включення в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує професійний досвід» (с. 99).

На нашу думку, варто звернути увагу на проведення педагогічної практики як площини для систематичного та цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів. Л. Пасічник (2017), досліджуючи рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів у центрах педагогічної освіти в Німеччині, зазначає, що вчені «... Г. Альтріхтер, В. Лобенвейн акцентують увагу на розвитку умінь дистанційної рефлексії, поглибленні професійних знань, які можуть бути здобуті завдяки коучингу, зворотному зв'язку, рефлексії чужого та власного досвіду, усвідомленню власних суб'єктивних теорій, метакомунікації. Важливе значення має також розвиток умінь вирішувати конфліктні ситуації у процесі навчально-виховного процесу» (с. 43).

Звернемося до характеристики інноваційних технологій, які лягли в основу формування професійного мислення майбутніх педагогів у процесі проведення нашого дослідження. Для цього необхідно акцентувати увагу на філософських і психологічних підходах, які ґрунтуються на різних способах інтерпретації особистості та умов її формування. Філософсько-психологічні теорії є основою різних моделей навчання.

Так, біхевіоризм (теорія обумовленого навчання) породжує модель програмованого навчання, де провідним видом діяльності є репродуктивне навчання (здобувач освіти повторює почуте та отримує оцінку – як стимул за відповідь). Ця модель лягла в основу традиційного навчання.

Конструктивізм (когнітивізм) породжує когнітивне навчання (розвиток мислення, інтелекту на основі різноманітних асоціативних зв'язків), провідним видом діяльності стає проблемне навчання (пошук рішення, в основі якого лежить вирішення певної суперечності).

Теорія діяльності породжує модель контекстного навчання (засвоєння знання в діяльності). Провідний вид діяльності – навчання (знання та їх «відображення» у вчинку, дії; на їх основі формуються компетентності).

Екзистенційно-гуманістичний підхід породжує особистісно-орієнтоване навчання, де головним принципом є діалог як взаємообмін та розуміння різних культурних цінностей, позицій, поглядів, трактувань. Пропонуємо таку класифікацію технологій навчання (табл. 4.1.).

Базові теорії, основні принципи навчання є відносно незмінними, тому інноваційність освіти пов'язана з новими способами їх реалізації. Моделі навчання, освітні стратегії, педагогічні технології формувалися, ґрунтуючись на класичних філософсько-психологічних поглядах.

В умовах реформування освіти в Україні технологія знаково-контекстного навчання спрямована на формування загальних і професійних компетентностей майбутніх фахівців, адже, як зазначає Р. Гуревич (2014), «...динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці і тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця» (с. 270).

Форми та методи організації освітнього процесу у ЗВО сформувалися історично. Традиційними формами навчання в університеті є лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття. Традиційна технологія визначає певну послідовність подання та засвоєння навчального матеріалу: за принципом

Таблиця 4.1.

*Технології та методи формування компетентностей
сучасного педагога*

Групи технологій та методів навчання	Роль методів навчання у формуванні компетентностей майбутнього вчителя
Технології та методи традиційної навчальної діяльності (лекційні, практичні заняття)	Формування теоретичних знань про особливості професійної діяльності, про способи, методи, прийоми, правила її організації.
Технології та методи квазіпрофесійної діяльності.	Практичне відпрацювання та формування навичок професійної діяльності, організація освітньої діяльності як процесу, що імітує професійну діяльність.
Технології та методи навчально-професійної діяльності	Формування професійних компетентностей, їх подальша інтеграція в умовах спеціально організованої навчально-професійної діяльності, практики під керівництвом викладача.

«від простого» (поодиноких понять) – до складного (залучення понять у системи асоціативних зв'язків). На цій основі формуються судження та висновки, а також відбуваються всі операції мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення). Це методи формування теоретичного мислення, які є основою «класичного» навчання, цілеспрямованої передачі знань та їх «повторення» в репродуктивній формі (відповіді здобувачів освіти на практичних заняттях, заліках та іспитах).

В. Савченко й Л. Андрюшина (2019) слушно зауважують: «Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку й проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення. Впровадження інновацій у

педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти» (с. 40).

Інноваційні технології навчання стимулюють пізнавальну та творчу активність здобувачів освіти, оскільки передбачають обов'язкове залучення їх до діяльності, колективних форм праці, до обміну думками. Завдяки цим технологіям вивчення педагогічних дисциплін відбувається у процесі спілкування та мислення, а навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти можливо здійснювати на продуктивно-творчому рівні.

Інноваційні технології в закладах вищої освіти мають низку переваг порівняно з традиційним навчанням. Вони спрямовані насамперед на формування професіонала-інтелектуала, який критично мислить, адаптований до діяльності в соціумі. Важливим є розвиток творчого, критичного мислення майбутніх учителів, що відбувається завдяки більш глибокому та структурованому змісту навчальної інформації й водночас забезпечує належну підготовку та створює умови для її реалізації, формує професійні компетентності. У сучасній педагогіці якість професійної освіти розглядають як багатокомпонентну характеристику, де рівень підготовки фахівця є одним із основних показників цієї характеристики. Відповідно до професійного стандарту вчителя для успішної діяльності йому необхідно мати не лише належну фахову підготовку, а й психолого-педагогічну.

У 1956 році група вчених під керівництвом В. Bloom розробила досить відому теорію – таксономію педагогічних цілей, що є класифікацією рівнів організації мислення у процесі навчання. Ієрархія розумових операцій, запропонована В. Bloom, побудована від простого до складного й від конкретного до абстрактного:

- знання (запам'ятовування інформації);
- розуміння (розуміння цієї інформації);
- застосування (застосування отриманих знань у конкретній ситуації);

- аналіз (розуміння цілого через виокремлення складових, визначення його структури);
- синтез (розуміння через об'єднання частин, відкриття нових знань на основі набутих раніше);
- оцінювання (уміння робити висновки на основі отриманих знань, здатність до критичних міркувань) (Cognitive Domain, Benjamin, & Bloom (Ed.), 1956).

Кожен попередній рівень, на думку вчених, є передумовою для більш складного рівня. Крім цього науковці визначили такі сфери діяльності: когнітивну (пізнавальну); психомоторну; афективну (емоційно-ціннісну) (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1984).

У 2001 році на основі власного досвіду учні та послідовники В. Bloom модифікували початкову класифікацію: пам'ятати розуміти; застосовувати; аналізувати; оцінювати; створювати. У модифікованій класифікації перші три пункти були збережені, але у формі дієслів. Також змінено порядок категорій «Синтез» та «Оцінка», яким у новій класифікації відповідають терміни «Оцінювати» та «Створювати» (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, & Pintrich, et al., 2001).

Ці розумові операції було доповнено рівнями, які характеризують ширину та глибину когнітивних процесів:

Фактичні знання – базові елементи, якими здобувач освіти повинен володіти, щоб розуміти проблемне поле дисципліни (знання термінології, специфічних деталей та елементів тощо).

Концептуальні знання – це взаємозв'язки між базовими елементами в більш складній структурі, що дають змогу їм функціонувати як єдине ціле (знання класифікацій та категорій, принципів та загальних правил, теорій, моделей та структур).

Процедурні знання – пов'язані з процесуальною складовою (знання навичок та алгоритмів, технік та методів у конкретній галузі тощо).

Метакогнітивне знання – знання про пізнання загалом, про стратегії власної пізнавальної діяльності (стратегічні знання, знання про когнітивні завдання, зокрема про контексти та умови, самопізнання) (Krathwohl, 2002).

Модифікована таксономія В. Bloom є універсальною і структурованою, оскільки визначає різні рівні розумових операцій. Розглянемо на прикладах вивчення дисциплін педагогічного циклу, як ми спрямовували нашу роботу на формування професійного мислення майбутніх учителів.

Однією з загальноприйнятих форм підготовки фахівців є лекційні заняття, які сьогодні зазнають трансформаційних змін. J. Waldeck, M. Weimer (2017) зазначають, що «чиста» лекція (монолог викладача) та активне навчання – це не два протипоставлених способи навчання, а два полюси, між якими знаходиться будь-який стиль викладання, що найчастіше обирають без належного усвідомлення як самого факту вибору, так і його критеріїв. Цей вибір базується на характері змісту дисципліни, уподобань викладача та потребах здобувачів вищої освіти».

Бібліографічний аналіз проблеми дає змогу констатувати просторово-часову та змістову трансформацію організації освітнього процесу, що призвело до появи нових видів лекції, зокрема онлайн-лекції. Онлайн-лекція – це різновид лекції, у якому зв'язок викладача та студента забезпечується через Інтернет у режимі реального часу. На відміну від традиційної офлайн-лекції, викладач і здобувачі освіти перебувають перед своїми гаджетами у зручному місці. Зміст такої лекції розробляють відповідно до програми навчальної дисципліни. Зв'язок між викладачем та здобувачами освіти є двостороннім, оскільки учасники освітнього процесу можуть бачити один одного на своїх екранах, ставити запитання, обговорювати тему. Специфікою онлайн-лекції також є те, що її можна записати, завантажити на сайт і вона може перебувати в публічному доступі. Матеріали лекції можуть бути представлені в різних форматах, зокрема в текстовому варіанті, документі, аудіозаписі з синхронізованими слайдами, відеозаписі тощо.

Зважаючи на трансформації змісту навчального матеріалу у структурі лекції, варто виокремити таке нове явище, як конкуренція викладача з якісними мережевими ресурсами. Це, з одного боку, може призвести до того, що деяка частина

навчального матеріалу виявиться нерелевантною для вивчення, а з іншого боку – вимагає від викладача постійного аналізу освітнього контенту для внесення уточнень та доповнень у робочу програму. Суттєво зростає вимога до концептуальної оригінальності, наукової та практичної цінності змісту лекційного курсу, унікальності дослідницького та власного досвіду викладача.

Змінюються й функції он-лайн лекцій. Викладач частіше виконує орієнтаційну, узагальнювальну функцію: навчає здобувачів освіти орієнтуватися в основних проблемах теми, у джерелах їх вивчення, у способах організації самостійної роботи. Необхідно звернути увагу й на важливу роль розвивальної функції лекції, що вимагає такої організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, яка забезпечує формування в них творчого та критичного мислення, уваги, волі, емоційної складової. Варто наголосити також на важливій ролі проблемного навчання під час проведення он-лайн лекції. Функціональна трансформація лекції виявляється в актуалізації її мотиваційної функції, адже не всі здобувачі освіти вступили до університету за покликанням, серед зовнішніх мотивів виокремимо наявність бюджетних місць, невеликий конкурс тощо.

Вивчення методичної літератури та власний багаторічний практичний досвід дають підстави стверджувати, що прийоми, які привертають увагу та активізують пізнавальну діяльність слухачів, універсальні для будь-якого формату лекції. Для прикладу наведемо такі: запитання викладача, надання здобувачам освіти можливості самим ставити запитання, апеляція до власного досвіду та досвіду лектора, співпереживання (емоційний відгук), «парадоксальна ситуація», аналіз труднощів та помилок, із якими можуть зустрітися слухачі, окреслення протилежних думок щодо однієї проблеми та пропозиція критично проаналізувати їх, захоплення викладача темою лекції тощо. Вважаємо також, що викладач може надихнути аудиторію своїм ентузіазмом, зацікавленістю.

У цьому контексті важливим є комунікаційне мистецтво викладача, логічна та емоційна композиція мови, що створює не тільки педагогічне, а й мовне середовище. Сьогодні важливо інтегрувати у структуру лекції педагогічні прийоми та засоби діалогічного навчання (постановка проблемних запитань, залучення до дискусії, виконання міні-тестів тощо) на основі мобільних технологій.

Зміни відбуваються і в процесі інтеграції лекції з іншими формами навчання. Наприклад, одним із варіантів поєднання лекції та самостійної роботи здобувачів освіти є модель «перевернутого навчання». Ця форма організації навчання передбачає самостійне вивчення матеріалу поза аудиторією. Необхідно, як правило, продивитися відеоролики з подальшим обговоренням на аудиторному занятті, перенесенням знань у нову ситуацію через вирішення проблемних кейсів у формі дискусії, рольової гри, проєкту, веб-квесту тощо. Аудиторне заняття у цьому форматі перетворюється на активну форму інтегративного характеру, у якій вдало поєднуються елементи лекції, семінарського та практичного заняття.

Наведемо приклад однієї з лекцій, яку проводили в контексті викладання дисципліни «Педагогіка» на тему: «Модернізація ролі українського вчителя в контексті інтеграції в сучасний Європейський простір». Ми проаналізували різні погляди і сформувавши бачення українськими здобувачами середньої освіти ідеального вчителя, зупинилися на основних парадигмах освіти в індустріальному й постіндустріальному суспільстві (рис 4.5).

Здійснили компаративний аналіз компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття відповідно до вимог Педагогічної Конституції Європи, Концепції Нової української школи, Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Важливими для роздумів були результати опитування вчителів і батьків учнів щодо їхніх очікувань від сучасних педагогів, яке було проведене в межах національної кампанії «Класний вчитель» за сприяння

Міністерства освіти і науки України (Портрет ідеального вчителя очима українців: результати Інтернет-опитування, грудень 2020).

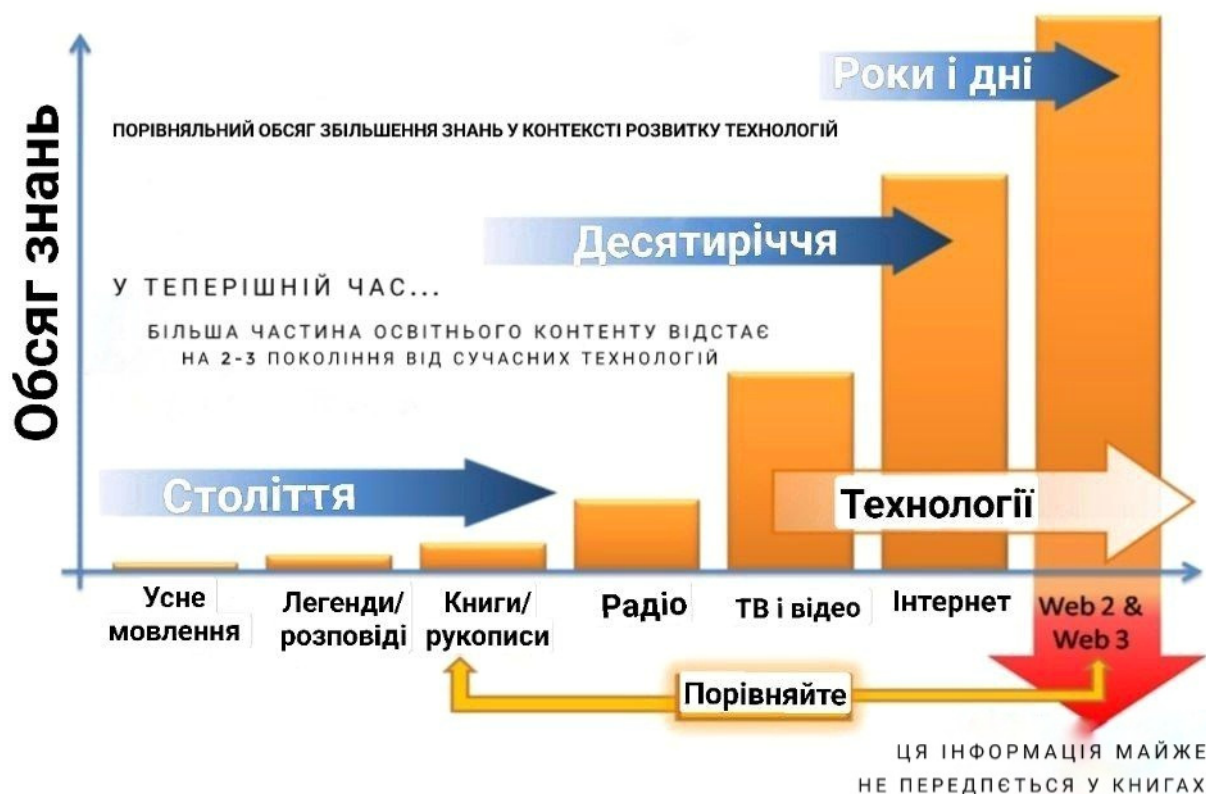


Рис. 4.5. Порівняльний обсяг збільшення знань у контексті розвитку технологій (за даними ЮНЕСКО)

Як приклад навели відеоролик фрагменту уроку, який проводив А. Пройдаков, учитель української мови та літератури, переможець премії «Вчитель року-2021» Global Teacher Prize. На цьому прикладі разом із майбутніми педагогами визначили ознаки основних рольових позицій педагога ХХІ століття: тьютора, коуча, фасилітатора, модератора. Також коротко охарактеризували інноваційний досвід освітян Вінниччини, які залишають яскравий, творчий слід на педагогічній ниві. Наступним важливим кроком була організація самостійної

роботи над вивченням теоретичного матеріалу. Для цього ми використали технологію повного засвоєння тексту.

У процесі навчання у ЗВО відбувається поступове накопичення здобувачами освіти концептуальних та процедурних знань, достатній рівень сформованості яких є умовою переходу до метакогнітивного рівня, тобто до пізнання загалом, до самопізнання.

Однією з визначних особливостей сучасної освіти є її фундаментальний характер. Саме тому значну вагу приділяють засвоєнню понятійного апарату дисциплін. Із метою попередження формального зазубрювання, репродуктивного характеру навчання, необхідно урізноманітнити вивчення теоретичного базису, сприяти формуванню критичного мислення здобувачів освіти.

Серед різноманіття методів активізації пізнавальної діяльності хотілося б зупинитися на способах візуалізації навчальної інформації, які є особливо важливими у процесі вивчення такої фундаментальної гуманітарної дисципліни, як педагогіка. З одного боку, ця наука покликана забезпечити базову основу для вивчення інших дисциплін професійного циклу, зокрема методики навчання. З іншого боку, через перевантаження поняттями, термінами, часто суміжними, такими, що відображають і позначають ті ж самі явища, через неоднозначність трактувань, багатоплановість визначень, загалом надмірну «затеоретизованість» матеріалу у здобувачів освіти, особливо молодших курсів, виникають труднощі під час вивчення цього предмета. Техніки візуалізації орієнтовані на забезпечення образного, наочного представлення інформації. Переваги графічного подання інформації полягають у швидкості, надійності, точності сприйняття, запам'ятовування й опрацювання інформації.

У наш час існує безліч графічних технік візуалізації. Наприклад, кластер – це графічний спосіб, що дає змогу представити великий обсяг інформації в структурованому вигляді, виявити основні поняття. По суті, це графічна схема з овалів, у центрі якої міститься основна проблема, ідея, тема. В

овалах наступного рівня розміщують ознаки або характеристики за критеріями класифікації, в овалах третього рівня ці ознаки описують детальніше (рис.4.6.). Цей метод універсальний: його використовували як на стадії осмислення нового матеріалу, так і для систематизації вже вивченої інформації, під час підготовки до семінарів, дискусій. Створення кластерів студенти сприймають як креативну діяльність, де можливо продемонструвати власне бачення проблеми.



Рис. 4.6. Кластер «Методи оцінювання й корекції поведінки вихованців»

Ще одним зручним інструментом структурування інформації є ментальні карти («інтелект-карти»). Це спосіб навчання, побудований на основі представлення ідей, асоціацій («візуалізації думок»). О. Романовський, В. Гриньова, О. Резван (2018) вважають: «Ментальні карти є інноваційним способом організації інформації у навчальному процесі вищої школи, що дозволяють актуалізувати роботу правої (образної) і лівої (логічної) півкуль мозку одночасно через радіанне представлення змісту навчання. Використання ментальних карт є доцільним для організації самостійної роботи студента, дозволяє по-новому організовувати процес оцінювання знань і здійснювати планування діяльності» (с. 194).

Основне поняття або тему розміщують у центрі аркуша, після вивчення інформації основну тему поєднують із виділеними поняттями і ключовими словами, потім у процесі детальнішого ознайомлення з матеріалом карту доповнюють уточненнями. Доцільно використовувати малюнки для кращого розкриття ідей, положень. Ментальними картами ми послуговувалися на різних етапах нашої роботи: під час пояснення матеріалу, перевірки засвоєння матеріалу, у процесі самостійної роботи і проєктної діяльності. Наведемо приклад ментальної карти з дисципліни «Історія педагогіки» (рис. 4.7.).



Рис. 4.7. Ментальна карта «Педагогічні ідеї Джона Локка»

Схеми «фішбоун» («риб'ячі кісточки»), запропоновані професором К. Ішикава, часто називають ще діаграмою Ішикава. Ключове поняття або проблема – це своєрідна «голова» риби, «кістки» – характерні ознаки, причини, проблеми, що відображають усі «за» і «проти», у «хвості» – перебуває

висновок. Ця графічна техніка допомагає не тільки структурувати інформацію, а й виявити можливі проблеми, причини, а також причинно-наслідкові зв'язки (тому їх ще називають «причинно-наслідкові діаграми»). Використання схеми «фіш-боун» дає змогу уточнити проблему, виявити суттєві ознаки явищ. Схеми можна застосовувати на будь-якому етапі заняття, головне, щоб записи були стислими й відображали суть проблеми, ключові ознаки. Такі схеми можна складати, наприклад, під час ознайомлення з темою «Класно-урочна система», «Дистанційне навчання: за і проти» тощо.

Крім графічних схем, доцільно використовувати різні таблиці (концептуальні, порівняльні). Концептуальну таблицю застосовують для систематизації інформації, виявлення найсуттєвіших ознак досліджуваних явищ і подій, особливо ефективними вони є у процесі порівняння трьох і більше ознак. Така таблиця є основою, матрицею, за допомогою якої можна здійснити чіткий порівняльний аналіз або дати комплексну оцінку певного педагогічного явища. Нприклад, розроблення такої таблиці було ефективним під час вивчення теми «Сучасні технології виховання» (графи таблиці: «Назва технології», «Рівень застосування», «Цілі», «Методи», «Особливості змісту та методики»).

Порівняльні таблиці використовують для порівняння процесів або явищ, оскільки вони дають змогу краще структурувати та систематизувати матеріал. Використовуючи технології розвитку критичного мислення, можна запропонувати студентам самим визначити і сформулювати ознаки, або так звані «лінії порівняння», за якими будуть порівнювати різні явища або процеси. Порівняльні таблиці широко використовували під час вивчення дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки».

У процесі роботи з інформаційним текстом використовували «таблиці-синтез», що містять графи «Ключові слова», «Тлумачення», «Виписка з тексту» або «Пояснення». На нашу думку, такі таблиці є своєрідним варіантом понятійного словника до вивчення навчальної дисципліни.

З метою актуалізації наявних знань із теми, їх розширення та систематизації використовували таблицю «знаю – хочу знати – дізнався». Результативним був «SWOT-аналіз» (табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

Характеристика методу «дискусія» («SWOT-аналіз»)

<i>Сильні сторони</i> Здобувачі освіти спільно аналізують факти і причини певних подій. Залучено до обговорення всіх школярів. Предметом обговорення можуть бути будь-які події, які є цікавими й важливими для всіх учнів. Є можливість застосовувати різні прийоми ведення дискусії.	<i>Слабкі сторони</i> Може відбуватися нав'язування учителем власної думки.
<i>Можливості</i> Удосконалення навичок критичного і творчого мислення. Здобувачі середньої освіти усвідомлюють право кожного на власну думку. Застосування різних прийомів спонукає переглянути власну позицію.	<i>Загрози</i> Некритичне сприйняття думки вчителя, а тому діти можуть просто повідомляти правильні відповіді, не розуміючи їх значення або не розділяючи позицію вчителя.

Цікавим методом вивчення діяльності, поглядів видатних педагогів було створення сторінки соціальних мереж. Соціальну сторінку видатного педагога було подано у вигляді заповненого інформацією профілю, що є сучасним різновидом анкети. Соціальні мережі дають змогу вказувати різноманітну інформацію про особистість (дату народження, місце навчання, роботи, улюблені заняття, книги, фільми, родинні зв'язки, сімейний стан, приналежність до будь-якої соціальної групи тощо), відправляти особисті повідомлення, створювати бесіди, групи, коментувати записи інших користувачів, викладати пости, обмінюватися різними матеріалами.

Головною перевагою такої роботи є структурування інформації про педагогічну постать, яку легше запам'ятати в такому вигляді. Для того, щоб заповнити обліковий запис, здобувачам освіти необхідно детально вивчити біографію педагога, підібрати відповідний контент. Для заповнення профілю використовували різні праці, зокрема й першоджерела (рис. 4.8.).



Рис. 4. 8. Соціальна сторінка Г. Сковороди (створена Міланою М.)

Соціальні сторінки робили як статичними (стаціонарними), так і динамічними (активними). Особливість статичних сторінок полягає в тому, що вони фіксують історію постаті на певний момент життя. Динамічні сторінки змінюються, демонструють еволюцію особистості людини: з'являються нові повідомлення, добірки світлин тощо. Таку роботу можна ускладнити, перетворивши її на груповий проєкт завдяки додаванню персонажів, які будуть «спілкуватися» один з одним у соціальній мережі.

На заняттях активно використовували елементи артпедагогіки як практичного засобу фасилітації навчального й виховного процесу, як засобу забезпечення емоційного розвитку і психологічного комфорту студентів. Йдеться про навчання й виховання майбутніх педагогів за допомогою методів художньо-ігрової творчості, що стимулює всебічний розвиток особистості самого здобувача освіти. Вважаємо, що артпедагогіка допомагає майбутнім учителям долучитися до інтеграції нормативних цінностей педагогіки й мистецтва. «Арт-педагогіка – це практико-орієнтований напрямок педагогічної науки, предметом дослідження якої є природа, закономірності, принципи, форми і методи залучення мистецтва і художньо-творчої діяльності для вирішення завдань професійної підготовки фахівців» (Руденька, 2017, с. 48). Арт-педагогічне навчальне заняття відбувалося за «двошаровим» принципом: зміст теми заняття збагачувався змістом певного виду мистецтва, що сприяло оптимізації розумової діяльності, виховного впливу змісту на духовну сферу здобувача вищої освіти.

Наприклад, під час вивчення історії педагогіки пропонували таке завдання: *«Проаналізуйте картину Рафаеля «Афінська школа», на якій зображено вчених давнини (Платона, Аристотеля, Сократа, Епікура, Парменіда й багатьох інших), Альберта Анкера «Песталоцці у притулку» (яка епоха відображена, особливості організації освіти, проаналізуйте образ учителя тощо). Що, на Вашу думку, поєднує ці картини? (рис.4.9, рис. 4.10.).*



Рис. 4.9. Рафаель «Афінська школа»

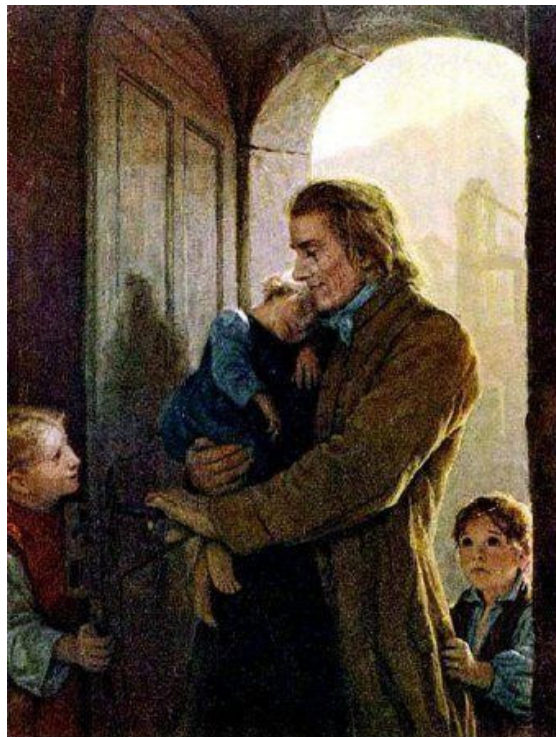


Рис. 4.10. Альберт Анкер «Песталоцці у притулку»

Вважаємо, що використання арт-педагогічних прийомів під час вивчення педагогічних дисциплін успішно впливає на формування професійного мислення майбутнього педагога. Наприклад, майбутнім учителям пропонували завдання:

виконати творчу роботу з використанням образотворчих засобів за темами: «Виховання», «Естетичне виховання», «Моральне виховання», «Екологічне виховання», «Патріотичне виховання», «Сімейне виховання», «Громадянське виховання», «Фізичне виховання», «Виховання толерантності». У процесі такої роботи було створено творчий альбом.

Завдяки арт-елементам на занятті відбувався взаємозв'язок емоційної і когнітивної складової, у результаті чого здобувач освіти міг не тільки зрозуміти, а й відчути те, про що йдеться на занятті. Використання можливостей артпедагогіки сприяє і творчій самоактуалізації, розвитку рефлексивної й комунікативної компетентності, особистісному розвитку майбутнього вчителя, що впливатиме на розвиток особистості загалом. Під час проходження практики майбутні педагоги також активно застосовували технологію артпедагогіки, яка спрямована на розвиток емоційного і психологічного комфорту здобувачів базової середньої освіти.

Під час вивчення теми «Методи виховання» підготували художнє представлення методів (рис. 4.11.)



Рис. 4.11. Художнє представлення теми «Методи оцінювання й корекції поведінки».

Каріна Т. описала сутність цих методів у віршованій формі:
*Карання метод слід застосувати
Лише тоді, коли присутня є вина.
Не хоче в кут воно ставати,
Якщо не шкодило дитя.*

*Існує видів покарання п'ять.
Ти користуйся ними обережно
Не дай дитяті відчувати
Себе нікчемно і бентежно.*

*Для того, щоб карання застосувати
Потрібно про відповідальність не забувати.
Ти будь тактовним, об'єктивним
Й не нанесеши нікому кривди.*

Ольга С. пояснила ці методи крізь призму народної педагогіки. Навела приклади народних прислів'їв про метод покарання («Не вчи дитину штурханцями, а хорошими слівцями», «Хто б'є дитину, той не виховує добру людину», «Учи дітей не страшкою, а ласкою»).

Одним із ефективних прийомів стало створення буктрейлерів, невеликих за об'ємом відеороликів, у яких у цікавій формі було відображено інформацію, яка рекламує книгу педагогічної тематики. Це синкретичний жанр, який поєднує літературу, візуальне мистецтво та інтернет-технології. Досить вдалим були буктрейлери на книгу В. Сухомлинського «Казки школи під голубим небом», у яких відображено основні виховні аспекти творів видатного педагога.

Важливо зазначити, що описані прийоми і способи візуалізації інформації дають змогу систематизувати і структурувати навчальний матеріал, і водночас забезпечують активізацію навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти. У цілому, як показали наші спостереження, різноманітні техніки графічного подання інформації сприяють

формуванню асоціативного мислення, розвитку уяви, сприяють індивідуалізації навчання.

На квазіпрофесійному етапі ми впроваджували інтерактивні методи навчання, серед яких виокремимо:

- дискусійні методи (модерація, групова дискусія, кейс-стаді, мозковий штурм, метод синектики тощо);
- ігрові методи: імітаційні, дидактичні, творчі, ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри (спрямовані на пошук рішення з залученням реальних учасників процесу гри);
- тренінгові форми.

У наших попередніх наукових пошуках ми проаналізували дослідження, присвячені професійній підготовці фахівців, у яких описано кейс-метод (Baxter & Jack, 2008; Beverland & Lindgreen, 2010; Cruzes, Dyba, & Runeson, 2015; Gagnon, 2010; Hancock & Algozzine, 2016; Freeman, 2006; Lee & Saunders, 2017; Thomas, 2010; Yazan, 2015; Yin, 2009). Ми констатували: «Основна перевага кейс методу полягає у формуванні професійної компетентності як інтегративної особистісної характеристики майбутнього фахівця. Ця перевага реалізується у процесі розгляду практичних ситуацій, для вирішення яких необхідно застосовувати отримані знання, вміння, навички з суміжних та непрофільних дисциплін. Можемо стверджувати, що також відбувається інтеграція сформованих професійних компетентностей з особистісними якостями та світоглядними установками у процесі роботи над психологічною та моральною складовою кейсу... Застосування кейс методу в освітньому процесі дозволяє формувати професійні навички і вміння майбутніх педагогів, активізувати комплекс професійно орієнтованих знань, поєднувати навчальну, виховну, аналітичну та науково-дослідницьку діяльність» (Дмитренко, Волошина, 2022а, с. 421). Під час вивчення дисциплін педагогічного циклу й організації пропедевтичної практики застосовували практичні, навчальні, науково-дослідницькі кейси.

Роботу над кейсами поєднували з грою. У процесі вивчення на другому курсі бакалаврату дисципліни «Педагогіка» серед

здобувачів освіти з'явилася умовна героїня – молода вчителька, якій самі майбутні педагоги дали ім'я – Горпина Олегівна. Ця вчителька – педагог нової формації, адже закохана у свою професію, готова працювати над собою, а головне, вона вірить, що зможе розкрити потенціал кожної дитини. Ця вчителька супроводжувала майбутніх учителів від другого до четвертого курсу, була присутня на заняттях зі всіх педагогічних дисциплін, разом з іншими «проходила» педагогічну практику.

Ми розробили банк кейсів, у яких показані історії з життя (це відеосюжети з теленовин, із реального життя, з літератури). Усі ситуації умовно можна було поділити на позитивні і проблемні.

На початковому етапі пропонували здобувачам освіти ситуацію з можливими варіантами відповідей: необхідно було обрати один із варіантів і аргументувати його. Наведемо приклад такої ситуації:

Сьогодні на уроці української мови Горпина Олегівна почула від учня восьмого класу Руслана такі слова: «Навіщо мені ці Ваші правила вчити і знати, я собі на тракторі буду їздити тай по всьому. І з дев'ятого класу піду і навіть ЗНО здавати не буду». На це вона відповіла так :

А. «Руслане, що це за питання? Правила потрібні всім! Сиди тихенько і вчи!»;

Б. «Це твій вибір, Руслане, якщо хочеш, можеш не вчити правила, але ти маєш зрозуміти, що й оцінки я буду ставити відповідні до твоїх знань. Тому, щоб було без образ»;

В. «Так, Руслане, ці правила тобі зовсім ні до чого. Ти можеш їх не вчити, і не хвилюватися за свої оцінки, але подумай, чи ти все життя хочеш бути просто трактористом? Уяви собі ситуацію: у 20 років ти вирішивши, що хочеш стати очільником фермерського господарства) і для цього підеши здобувати вищу освіту. Там будеш старанним студентом і закінчивши його. Але коли прийде час заповнювати важливу документацію не знатимеш елементарного, наприклад, написати «двадцять люте», чи «двадцятото лютого». Я не

вимагаю завчити правила, я лише хочу, щоб ви інтуїтивно використовували їх у своєму житті».

Наведемо приклад педагогічних роздумів Ельміри Г.:

«Горпина Олегівна думала, як краще відповісти учню? Що б зробили її колеги? О, деякі з них насварили б учня за такі запитання та сказали б, що той «не поважає їхній предмет», тому варіант А одразу, так би мовити, відкидаємо. Можливо краще сказати учню, що все на його совісті, і це його вибір? Тут також дві сторони медалі... Можливо, після цього бажання навчатися в Руслана зникне взагалі?! Тому варіант Б також не задовільнив Горпину Олегівну.

Умить Горпина Олегівна згадала, що на заняттях із педагогіки вона вивчала принципи навчання, тому вирішила, що буде чудово навести як приклад один із цих принципів, а саме зв'язок навчання із життям та використання теорії на практиці. Саме варіант В міг би надихнути Руслана вчити правила та виконувати вправи, щоб потім вміло використовувати здобуті знання у своєму житті».

На наступному етапі ми просили перетворити педагогічну ситуацію в педагогічну задачу, здійснити психолого-педагогічну оцінку ситуації, запропонувати власні варіанти вирішення. Наведемо приклад педагогічної ситуації, створеної за оповіданням Б. Грінченка «Украла»:

Василь Митрович зайшов до класу і побачив, що там щось відбувається: зрозуміти щось було неможливо, лише чув, як діти сердилися. Коли побачили вчителя, діти замовкли і стали навколо однієї парти, де сиділа Олександра – школярка першого року, дочка сільського писарчука-п'янички. Дівчинка була дуже засмучена. Виявилося, що Олександра вкрала у Пріськи (ситої і добре вгодованої дівчини) шматок хліба.

Вирішення ситуації у творі: Діти хотіли вигнати дівчинку зі школи за крадіжки, але Василь Митрович запропонував вислухати саму Олександру, сказав, що потрібно знати лише правду, тому що, можливо, все насправді не так, як вони думають. Тоді Олександра розповіла всім, що то вона взяла хліб, бо дуже хотіла їсти (батько нічого не приносить, лише все

пропиває). Учитель взяв Олександру за руку, повів у свою хату, щоб дівчинка могла заспокоїтися, а коли повернувся у клас, то з десяток рук простяглося до нього, і в кожній руці була якась їжа...

Розглянемо хід думок Вікторії В., коли педагогічна ситуація була перетворена в педагогічну задачу:

Мета: учитель має знайти оптимальний вихід із ситуації:

- 1) з'ясувати справжню причину та мотиви крадіжки хліба;
- 2) зробити так, щоб в однокласників не виникло почуття ненависті до дівчинки, яка вкрала хліб майже у всіх на очах;
- 3) не принижувати почуття гідності Олександри;
- 4) після вирішення ситуації забезпечити мирне співіснування дітей у колективі;
- 5) досягти того, щоб у дітей виникло почуття емпатії та бажання допомогти.

У процесі здійснення психолого-педагогічного аналізу ситуації важливо, що студенти проаналізували її як з позиції учнів з урахуванням психологічних вікових особливостей (*«Ситуація з крадіжкою виникла не через те, що Олександра мала якісь лихі наміри чи хотіла наживитися. Однак, коли учні виявили факт крадіжки, вони не знали справжніх мотивів учинку, намірів однокласниці. Вони вважають, що Олександра вкрала хліб, тому що вона погана й нечесна людина, злодійка, якій не можна довіряти і з якою не варто дружити: злодійку потрібно вигнати зі школи, тому що вона знову обов'язково щось вкраде. У дітей у силу їхніх вікових та індивідуальних особливостей (6-8 років) навіть не виникає думки про невинність однокласниці, адже у цьому віці вони чорне сприймають як чорне, а біле – як біле, вони ще не здатні до емпатії. Тому тут необхідне втручання вчителя, щоб уникнути загострення конфлікту» (Євген К.)*), так і з позиції вчителя (*«Олександра скоїла крадіжку, однак на це могли вплинути деякі обставини: дівчинка могла ненавмисне узяти чужий шматок хліба, хтось міг надоумити її вкрати, або вона могла скопіювати поведінку дорослих. Однак хороший учитель знає*

все про своїх учнів, про соціальні умови, у яких їх виховують. Тому він вже попередньо визначив, що дівчинка не отримує материнського тепла, оскільки живе з батьком-п'яницею, який пропиває всі гроші. Ймовірно, саме через голод вона зважилася на такий ганебний вчинок, як крадіжка. Тому учитель не повинен засуджувати її, а повинен допомогти розв'язати конфлікт максимально лояльним способом, не зачепивши почуття учнів, але й не повністю виправдати вчинок дівчинки. Адже в будь-якому випадку крадіжка є злочином» (Олександр В.).

У процесі роботи над ситуацією було проведене порівняння вирішення ситуації у творі з власними варіантами її вирішення.

Під час роздумів над ситуаціями та їх обговорення було з'ясовано мотиви, якими керувалися діти, роблячи певні вчинки. Майбутні педагоги шукали і знаходили відповіді на запитання: чим були спровоковані ці вчинки? Їхній характер (спланований, заздалегідь продуманий, імпульсивний, типовий, випадковий тощо)? Які вікові та індивідуальні особливості дітей? Які педагогічні завдання необхідно вирішити? Якою може бути поведінка вчителя в цій ситуації? Що можна сказати про рівень сформованості психолого-педагогічної культури педагогів? Аналізуючи ці ситуації, майбутні вчителі не тільки засвоюють етичні, морально-педагогічні норми, а й формують ціннісне ставлення до теми обговорення. Новим конкретним змістом наповнюються відомі здобувачам вищої педагогічної освіти прийоми розв'язання конфліктів («вибух», «оригінальний хід», «заміна однієї ситуації іншою», «компроміс» тощо), формуються навички моделювання педагогічних ситуацій.

Результативною була робота, коли у процесі перегляду художніх, мультиплікаційних фільмів майбутні вчителі аналізували поведінку героїв. Так, Анастасія М. охарактеризувала принципи виховання на прикладі мультиплікаційного серіалу «Аватар: Останній Маг Повітря». Результатом її роботи стала стаття у збірнику матеріалів наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені

Михайла Коцюбинського «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі».

Наведемо уривок із цієї статті: *«Переглядаючи відеофрагмент, з перших секунд ми бачимо, що Тоф створила Аангові спеціальну емоційну ситуацію (реалізація принципу емоційності виховання). Проте принцип дотримано частково, оскільки для хлопця ця ситуація є стресовою і викликає в нього негативні почуття. Тоф не формує в Аанга радісних і оптимістичних думок, атмосферу доброзичливості та взаєморозуміння. Навпаки, хлопцю страшно за своє життя: його може привалити камінь, йому страшно, що він не виправдає очікувань свого Учителя».*

Після проходження практики майбутні вчителі описали педагогічні ситуації, учасниками яких вони були, зробили психолого-педагогічний аналіз, запропонували варіанти вирішення цих ситуацій.

Для прикладу наведемо ситуацію Ольги Т. після проходження практики в літньому оздоровчому таборі. У кімнаті хлопчиків (10-13 років) під час тихої години почалася сварка. У цій кімнаті живе конфліктний хлопчик, який провокує міжусобиці. Усі знають, що його батько пиячить і конфліктує, тому хлопці пояснюють це все спадковістю, і він цього не заперечує. Конфлікт поглиблюється.

Як вирішити конфлікт між хлопцями і припинити цькування конфліктного хлопця? Приклад вирішення ситуації Вікторією К.

Психолого-педагогічна оцінка ситуації. Звісно, однією з причин конфліктної поведінки може бути спадковість дитини. Те, що дитина це розуміє, може стати великою психологічною травмою, проте це свідчить про те, що хлопчик не боїться говорити про свої проблеми. Необхідно допомогти йому розібратися. Варто провести бесіду зі всіма хлопцями, які живуть у кімнаті.

Вирішення ситуації. Насамперед необхідно виділити час для розмови з хлопцями з цієї кімнати. Важливо продемонструвати, що ми позитивно налаштовані, сказати,

що серйозно ставимося до них, готові вислухати кожного, нехай вони відчують атмосферу дорослої бесіди. Ефективними були фрази: «я впевнена, що ви розумієте ситуацію», «я знаю, що ми зможемо з вами вислухати кожного». Я вислухала уважно кожного, але контролювала межі сказаного. Підсумувала почуте, адже діти самі захотіли дізнатися мою думку. Наголосила, що це життя, і вони розуміють, яким складним воно буває, думаю, у кожного є історії про чудових людей, яким було в певний час важко через те, що їх не розуміли й нав'язували ярлики. Діти задумливо кивали, як дорослі, і почали розповідати історії зі схожим сюжетом. Це допомогло дітям задуматися над власною поведінкою. Ми зробили висновок, що дуже важливо допомагати один одному, підтримувати. Більше хлопці не сварилися й поводитися, за їхніми словами, «як братани».

Наведемо приклад використання ігор у нашій роботі. У попередніх розвідках ми описували, як у процесі вивчення історії педагогіки застосовували гру «Інтерв'ю»: «Здобувачам освіти необхідно взяти інтерв'ю у видатних педагогів минулого. Частина студентів обирала ролі педагогів-учених, а інші – ролі журналістів. «Журналісти» підбирали питання для інтерв'ю, «педагоги» відповідали на них. Як групі журналістів, так і групі вчених необхідно було ознайомитися з біографіями видатних педагогів, з їх педагогічними поглядами, педагогічною спадщиною, діяльністю. Особливість цієї гри полягала в тому, що відповіді «вчених» – це вже не просто інформація, а особистісно-значуща інформація, це спроба майбутніх студентів донести власні переконання» (Волошина, 2013а, с. 36).

Цікавим із педагогічного погляду був діалог між педагогами минулого, дискусія між людьми різних поколінь, їхнє бачення тієї самої проблеми. Під час виконання завдання використовували цитати із праць педагогів минулого (наприклад, «Організація самовиховання вчителя в історії педагогічної думки. Діалог між Я. А. Коменським, А. Дістервегом, В. Сухомлинським»).

Особливого значення ми надавали формуванню в майбутніх учителів потреби в самоаналізі й самооцінці. Ця робота відбувалася за такими напрямками: поглиблення уявлень здобувачів освіти про особливості їхнього характеру, потреби, мотиви та здібності; надання допомоги в усвідомленні власних професійних схильностей, інтересів, здібностей та умінь, у створенні образу ідеального вчителя як орієнтира у професійному зростанні, у пошуку резервних можливостей із подолання власних негативних якостей (неорганізованість, пасивність тощо); створення умов для самопізнання та розвиток здатності до проведення рефлексії; спонукання майбутніх педагогів зайнятися самовихованням, саморозвитком і самовдосконаленням.

Виконання творчих завдань, на нашу думку, допомагає здобувачам педагогічної освіти визначити й усвідомити професійно значущі якості вчителя, вимоги, які ставлять до освітянської діяльності, залучити до самопізнання та ідентифікації через самооцінку та самоаналіз, а також сприяє усвідомленню та прийняттю цінностей та змісту педагогічної діяльності.

Широкі можливості для розвитку самоаналізу, що є важливим у формуванні професійного мислення у здобувачів вищої педагогічної освіти, закладено в навчальних і виробничих практиках, а саме: пропедевтичній, інструктивно-методичній, позашкільній, педагогічній практиці в закладах загальної середньої освіти. Залучення майбутніх учителів до практичної педагогічної діяльності виводить їх на новий рівень розуміння сутності своєї професії, усвідомлення змін, розширення, уточнення системи педагогічних цінностей та змісту професії.

Для формування власного педагогічного досвіду недостатньою є суто професійна діяльність, важливим є постійний аналіз та осмислення її результатів. Тому рефлексія стає супутником практиканта на кожному етапі роботи, зокрема під час виникнення труднощів, оскільки без самотійного визначення помилок та їхніх причин неможливо досягти поставленої мети.

Відвідування уроків досвідчених учителів та однокурсників, підготовка та проведення уроків і позакласних заходів передбачає глибокий рефлексивний аналіз педагогічних знань, сформованих професійних компетентностей. Для розвитку у здобувачів вищої освіти загальної рефлексії власної педагогічної діяльності ми використовували різні види аналізу. Так, спочатку проводили аспектний аналіз, у ході якого характеризували дидактичний, виховний, психологічний, організаційний, методичний аспект уроку або виховного заходу. Потім здобувачі освіти здійснювали комплексний аналіз уроку, виховного заходу з позиції структурного та системно-діяльнісного підходів. Значну допомогу в систематичній і цілеспрямованій роботі з самоаналізу та самооцінки надає щоденник студента-практиканта.

Рекомендували здобувачам освіти подивитися на себе з позиції минулого, сьогодення й майбутнього для того, щоб оцінити себе, подумати над власними цілями, ціннісними орієнтаціями, творчими здібностями, рівнем сформованості професійної майстерності, особистісними якостями. Із цією метою перед початком і після закінчення практики майбутнім педагогам давали завдання оцінити рівень сформованих професійних компетентностей за чотирибальною системою. Порівняльний аналіз даних дає змогу побачити, чи відбувається прогрес, чи процес саморозвитку зупинився. Недооцінка або переоцінка власних можливостей, якості своєї роботи ускладнює професійне становлення вчителя. Тому важливо сформулювати в майбутніх учителів уміння об'єктивно аналізувати й оцінювати власні особистісні якості та свою діяльність.

Для об'єктивності рефлексивного аналізу та самооцінки обов'язково доповнюємо його взаємоаналізом і взаємооцінкою, тобто груповою рефлексією. Схематично процедуру рефлексії можемо представити таким чином: самоаналіз/самооцінка → аналіз/оцінка «колегами»-практикантами → аналіз/оцінка шкільним наставником → аналіз/ оцінка викладачем-методистом. Така послідовність уможливорює не лише досягнення повноти та об'єктивності аналізу й оцінки

навчально-педагогічної діяльності майбутніх педагогів, а й має освітньо-розвивальний характер. Під час такого аналізу ми звертаємо увагу на вміння майбутніх учителів самостійно побачити позитивні та негативні сторони своєї роботи, розкрити причини недоліків, пояснити їх із позиції педагогічної теорії.

Ефективним способом підвищення об'єктивності самооцінки є зовнішня оцінка особистісних і професійних якостей педагога, результатів його педагогічної діяльності за допомогою оцінювальних карт «Практикант очима школярів (або колег)», «Оцінка професійної компетентності майбутнього вчителя», письмових відгуків шкільних наставників, експертних комісій (шкільний учитель, завуч, директор, методист, педагог, психолог).

Отже, під час педагогічної рефлексії відбувається повторне переживання зробленого, порівняння, співвіднесення та зіставлення завдань і результатів власної діяльності з педагогічними знаннями, зразком, нормами освітньої праці, що виводить майбутнього вчителя на рівень розуміння власних дій (мотивація – розумію «навіщо»), сприяє осмисленню та засвоєнню педагогічних цінностей. Аналіз позитивних і негативних складових у педагогічних діях, знаходження причин недоліків (рівень розуміння «чому») формує усвідомлення реалізації обраної педагогічної позиції, ролі, стратегії.

Наведемо приклади відповідей майбутніх учителів на підготовлені нами запитання після проходження практики в закладі загальної середньої освіти, що свідчить про сформоване педагогічного мислення здобувачів вищої освіти (на прикладі відповідей Дар'ї Л, яка на четвертому курсі поєднувала навчання з роботою в закладі загальної середньої освіти).

1. Які виникають у Вас труднощі в організації виховної роботи?

Найскладніше в організації виховної роботи було те, що після 4 років одного стилю викладання, певних правил діти прийшли у середню школу до зовсім іншого вчителя. Вчителька початкових класів моїх учнів мала децю диктаторський стиль та манеру спілкування з дітьми (виявилось навіть таке, що на

контрольній роботі учні не мали права сказати, що забули ручку, бо одразу ж вислуховували про свою невідповідальність, невмілість тощо). Вона на них кричала, і вони звикли до такого спілкування. Я ж прибічник більш лояльного ставлення й маю намір почути та допомогти кожному, а насамперед навчити їх допомагати один одному. Тому для них було шоком те, що вчительку можна обійняти або сказати, що щось трапилося. Зараз намагаюся трішки спонукати до більш довірливих стосунків між учителем та учнем. Для них це важко, навіть стресово певною мірою, але ми маленькими кроками навчаємося любити, поважати один одного, дружити.

2. Що найбільше Вам вдається у процесі організації виховної роботи?

Найбільше дітям до вподоби наші щоденні рубрики «Допоможи мені» або «Дай п'ять на удачу». Буває таке, що виникає якась конфліктна ситуація й ми не забуваємо її та не відкладаємо далеко на поличку. Ми організовуємо круглий стіл аби обговорити ситуацію, щось порадити один одному, з'ясувати всі деталі та визнати неправоту чи навпаки правоту учасників конфлікту. Вони вже не соромляться один одному щось підказувати або напряду сказати: «Я думаю, що ти не правий». Це навчає їх чесності, вмінню прийняти свою помилку без зайвих криків і найголовніше – вони самі приходять до висновку, що не так. І виправляються, справді. Також рубрика «Дай п'ять на удачу» завжди діє перед важливими уроками або самотійними. Вони один одному дають «п'ять», таким способом виражають свою підтримку.

3. На що, на Вашу думку, необхідно звернути увагу у процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в школі?

Я думаю, що потрібно більше практики. Спілкуючись із дітьми різних вікових категорій, ти з ними навчаєшся по-новому. Якщо для 5 класу потрібно звернути увагу на певні питання загального типу, навчити їх довіри, громадянської позиції, любові один до одного, то в 10-11 класі з'являється

перше кохання, розбиті серця, непорозуміння з батьками та багато іншого.

4. Як Ви здійснюєте організацію виховної роботи під час проведення уроків? Наскільки Ви ефективно використовуєте виховний аспект уроку? Наведіть приклади.

Діти, у яких проходжу практику, навчаються за програмою «Інтелект України», де виховній роботі приділено достатньо уваги на кожному уроці. Це дуже допомагає та привчає дітей до вихованості. Ми щодня говоримо про спілкування з однолітками та дорослими, у нас багато фразеології, прислів'їв та приказок, дуже хороші відео (караоке українських пісень, і про вишиванки, і про Україну, і багато інших). Часто граємо різні ігри, влаштовуємо квести на певну тематику. Їхній вік зараз вимагає багато уваги до себе, тому розмови, бесіди, круглі столи, рубрики «5 хвилин на цікавинку», яка завжди із виховним аспектом, – дуже ефективні. На уроках за програмою приділяємо увагу емоційному вихованню. Також завжди беремо участь у різних заходах. Наприклад, до Дня Миру виготовляли голубів, малювали листівки до Дня лісника та обговорювали важливість цієї професії.

5. Ваше «відкриття» у виховному аспекті.

Чесність, чесність і ще раз чесність. Зрозуміла, що не потрібно «сюсюкатися» з дітьми, вони дорослі й дуже прагнуть, аби з ними спілкувалися на рівних. Вони насправді інколи розуміють більше за нас, і я дуже це в них ціную. Не ламати особистість! Це перше правило! Дослухатися до їхніх думок і просто заборонити слово диктаторство (бачу, як постраждали діти від 4 років такого стилю, і хочеться зібрати їх по маленьких частинках). Ми працюємо над цим.

6. «Я над цим подумаю й буду над цим працювати» (враховуємо виховний аспект уроку).

Дуже хочеться, аби діти вирости людьми, вміли спілкуватися, поважати себе і старших, дружити, знати, що вони виховані, розумні, вміють працювати над своїми помилками й не боятися сказати, що в них щось сталося. Маю на меті виховати старанних, відповідальних, вихованих учнів і

справжніх людей. Я дуже стараюся і сподіваюся, що в нас разом із ними все вийде. Уроки, звичайно, потрібно урізноманітнювати й не забувати про виховний аспект, який має проходити червоною ниткою кожного уроку. Дуже люблю своїх дітей та свою роботу, бо щоранку, коли всі вони тебе обіймають, хочеться літати і ставати кращою для них. Не зупинятися й рухатися вперед! Тільки вперед, Мій 5-А.

Отже, формування професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів є невід’ємною складовою професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, а технологічну складову можемо розглядати як один зі шляхів підвищення якості підготовки освітян.

4.4. Організація методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі

Процеси глобалізації, невизначеності, багатополлярності, цифровізація сучасного світу, різноманітність і суперечливість політичних і соціальних подій, про які ми писали в попередніх параграфах, підвищують важливість цілеспрямованої систематичної організації освітнього процесу. У світовій практиці існують різні підходи до інституту педагогічного керівництва виховною діяльністю. Наприклад, у пострадянському просторі, Китаї, Франції, на Кіпрі та в деяких інших країнах головною ланкою виховної діяльності в закладах середньої освіти є класний керівник. У США функціонує особлива структура – деканофіс, керівник якої займається проблемами виховання, а у Великобританії виховна функція – прерогатива тьютора.

В Україні в умовах війни значно посилюється роль класного керівника у вихованні здобувачів базової середньої освіти. Діяльність педагогів, які виконують функцію класного керівника (вихователя, наставника, тьютора), є одним із ключових чинників, що забезпечує сталий розвиток сучасного суспільства.

У «Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» (2006) запропоновано таке визначення: «Класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного навчального закладу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту».

У роботі класного керівника зосереджені інструменти взаємодії різних фахівців, причетних до навчання, виховання та соціалізації дітей, активізації діяльності різних координуючих систем, представлених не тільки закладами позашкільної освіти, а й громадськими організаціями, соціальними партнерами. Від результатів педагогічних рішень класного керівника значною мірою залежить ефективна адаптація здобувачів освіти в соціокультурному просторі, успішний розвиток їхніх здібностей і нахилів, можливості самореалізації.

М. Özdilekler із колегами (Özdilekler, Altinay, Altinay, & Dagli, 2017) зазначають, що класний керівник відіграє важливу роль у трансляції загальнолюдських цінностей. Учені наголошують на важливості лідерських якостей класного керівника, його ролі в ефективному управлінні освітнім процесом. В. Jovanović та I. Djurić (2015) вказують на численність і складність завдань, які виконує класний керівник, на безліч його ролей: від вихователя, планувальника, організатора, виконавця, людини, яка оцінює навчально-виховну роботу з учнями до помічника та координатора у взаємодії з батьками, вчителями-предметниками, соціальними партнерами, які займаються вихованням школярів.

На негативний вплив великої кількості завдань, що призводить до скорочення часу роботи з учнями, наголошує М. Blake (Blake, 2020). З огляду на це дуже важливою вважаємо

систематичну діагностику проблем і освітніх «дефіцитів», які виникають у класних керівників.

Сучасні класні керівники є координаторами спільної діяльності сім'ї, школи, закладів позашкільної освіти, оскільки саме вони проводять збори, консультації, бесіди з батьками. Водночас обов'язками класного керівника також є ведення основної документації (класного журналу, особистих справ здобувачів освіти, плану роботи класного керівника), турбота про здоров'я та безпеку вихованців, пропаганда здорового способу життя тощо. Варто зазначити, що організаційно-опікунська функція трансформувалася у функцію організаційно-координуючу.

Класні керівники, як і тьютори, зорієнтовані на формування у своїх вихованців соціально значущих якостей особистості. Концепція «Нова українська школа» (2016) окреслює систему «... загальнолюдських цінностей, зокрема *морально-етичних* (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), *соціально-політичних* (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, повага до закону, солідарність, відповідальність)», які необхідно виховати в сучасних дітей.

На учасних класних керівників покладено виконання різноманітних функцій: координуючої, контрольної, комунікативної, соціальної, аналітичної, діагностичної, прогностичної, організаційної, просвітницької тощо. Вони вирішують багаточисельні виховні завдання в різних напрямках діяльності: науково-пізнавальному, національно-патріотичному, спортивно-оздоровчому, суспільно-соціальному, художньо-естетичному, професійно-орієнтованому тощо.

Серед основних завдань класного керівника І. Рибальченко (2007) виокремлює: «...здійснення безпосереднього спостереження за індивідуальним розвитком дитини та створення оптимальних умов для формування її особистості, спрямованих на вільне й повне розкриття всіх здібностей учня та їхній розвиток спільно з сім'єю; вивчення нахилів, інтересів, обдарувань дитини з метою вибору для неї певного виду

діяльності, в якій вона може досягти успіху; організація всіх видів індивідуальної, групової, колективної діяльності, що залучає учнів до суспільно-ціннісних відносин; сприяння в дотриманні прав і свобод вихованців; створення класного колективу як виховного середовища, що забезпечує соціалізацію кожної дитини; організація взаємин та співпраці всіх виховних сил» (с. 10).

Водночас Ю. Білошицька (2013) наголошує, що «...корінна відмінність сучасної освітньої ситуації, яка задає стратегію професійної поведінки класного керівника полягає в тому, що теперішній час вимагає іншого визначення норм щодо тієї чи іншої сфери розвитку людини. Нині всі нормативні очікування орієнтовані на вищий рівень розвитку..., що відповідає прагненням потенційно можливої самореалізації учня. Тобто, в процесі освіти особистість має піднятися до більш високих форм вільних і відповідальних відносин зі світом та іншими людьми.... Центральна позиція сучасного класного керівника – виведення його з методів примушування до навчання. Головними ідеями сьогодення є такі: перебудова стосунків з учнями, навчання й виховання без примушування, вільний вибір, особистісний підхід, співробітництво педагогів, співпраця з сім'єю» (с. 114).

Важливим викликом сьогодення є інклюзивна освіта, адже це закономірний етап розвитку суспільства. Держава має забезпечити дітям з особливими потребами можливість самореалізуватися в різних сферах життя, зокрема й в освіті. Перехід до інклюзивної освіти є максимально комфортним і ефективним тоді, коли створені відповідні умови. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації інклюзивного навчання є однією з таких умов. Зазначимо, що у Професійному стандарті вчителя (2020) однією з компетентностей визначена інклюзивна компетентність, як «...здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня,

залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів».

У нашій країні проблемою підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти займаються Н. Ашиток (2015), О. Волошина (2016с, 2016d, 2017a, 2017e, 2017g), І. Демченко (2019), Т. Джаман, А. Колупасва (2010), А. Кравчук (2021), З. Ленів (2014), О. Сергійчук (2022), З. Удич (2017), Н. Фіголь (2020), Л. Шевченко, М. Сорочан (2021).

Аналіз науково-методичної літератури, освітньої ситуації в країні, власний досвід дають змогу констатувати, що успіх в організації інклюзивної освіти залежить від професійної підготовки педагогів, розуміння батьками та дітьми своєї ролі у цьому процесі. Вважаємо за необхідне актуалізувати психолого-педагогічну підготовку як учителів-предметників, так і особливо майбутніх класних керівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, удосконалити структурно-функціональну, змістову та технологічну складову освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб різних груп дітей, а з іншого боку – надзвичайно важливою є просвітницька робота у цьому напрямі з батьками здобувачів базової середньої освіти.

Учитель, який працює в умовах інклюзії, має бути прихильником гуманістичної психології та педагогіки, емпатійно ставитися до дітей, здійснювати постійний моніторинг освітнього процесу та діагностику сформованості умінь, навичок, компетентностей та якостей школярів. Важливо також у змісті навчальної діяльності, незалежно від навчальної дисципліни, продукувати гуманістичні цінності, виявляти та підтримувати сильні сторони особистості школяра, поєднувати індивідуальні форми навчальної та виховної роботи з колективними тощо.

У наших попередніх наукових розвідках ми зазначали, що в умовах інклюзивного навчання «учитель... повинен уміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їхньої реалізації; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозології; адаптувати навчальні плани, програмний

матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дитини; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; застосовувати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку учня; створювати умови для соціальної адаптації, для набуття соціальних навичок дітьми з особливостями психофізичного розвитку» (Волошина, 2017g, с. 32).

Важливою, на нашу думку, є методична складова роботи класного керівника. У Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018) визначено основні *форми й методи* виховної роботи з дітьми підліткового віку, а саме: «...тренінги і міні-тренінги, виховні години, класні збори, лекція, зустрічі, фестивалі, вечори, змагання, ігрова діяльність, брейн-ринги, брейн-сторми, наративні методи, метод «моральних дилем», кластерний метод, метод тестування, метод «П'ять «чому»?», метод «Що буде, якщо...», метод різного наукового бачення, прийом «Лінія цінностей», колективні творчі справи (КТС), проєктна діяльність, школа етикету, ведення літопису класного колективу, фестиваль, похід, спартакіада, колаж, акція, екологічна стежка, художня галерея, виставка творчих робіт, трудовий десант, родинне свято тощо» (с. 27).

Н. Клименюк (2023), досліджуючи нові виміри виховання у ХХІ столітті, встановила, що «...сучасна освітня система зіштовхнулась із серйозним викликом – знайти баланс між традиційними методами навчання і виховання та тими, які є цікавими і привабливими для дітей цифрового покоління, адже цифрова соціалізація домінує в їхньому житті та формує мережеву ідентичність» (с. 69). Отже, соціально-педагогічні виклики нової цифрової епохи спонукають передивитися структуру та систему виховання. Зрозуміло, що змінилися не просто суб'єкти виховання, а змінився простір виховання. Сьогодні це не тільки безпосереднє фізичне оточення дитини, а й цифрове середовище.

Якщо звернутися до теорії екологічних систем У. Бронфенбреннера (1991), можемо стверджувати, що цифрове

середовище пронизує всі чотири системи життя дитини: на рівні мікросистеми – сімейні, родинні взаємини, сімейні цінності; на рівні мезосистеми – її шкільне оточення, оточення сусідів; на рівні екзосистеми – державні та суспільні структури; на рівні макросистеми – формування культурних та світоглядних переконань.

Принциповим є те, що віртуальне спілкування дітей та підлітків безпосередньо пов'язане з їхніми соціально-рольовими стосунками в колективі, у школі, тобто Інтернет стає тим простором, де всі реальні процеси знаходять своє відображення та продовження. Отже цифрове середовище – це новий формат життя, роботи, відносин.

Зміна середовища, у якому відбувається освітній процес, вимагає реорганізації цього процесу. Якщо дидактичні засади навчання в цифровому освітньому просторі активно досліджують у педагогічній науці, то проблемі виховання не приділено стільки уваги. Наприклад, у своїх наукових розвідках учені О. Zawacki-Richter, V. Marín, M. Bond, F. Gouverneur (2019) проаналізували педагогічні статті щодо застосування штучного інтелекту в освіті і зробили висновок, що майже всі вони присвячені дидактиці, тільки дві з них розкривають проблему співробітництва учнів (с. 16).

Організація виховання в умовах сьогодення є дуже важливою і значущою. У 2021 році прийнято «Концепцію виховання дітей та молоді в цифровому просторі», у якій зазначено «...виховний вплив цифрового простору на підлітків та старшокласників засобами розвитку критичного мислення покликаний навчити їх безпечного й відповідального цифрового громадянства, пов'язаного зі створенням та підтримуванням репутації в цифровому середовищі, відслідковуванням та захистом від шкідливого контенту, грумінгу тощо» (с. 20). У документі зроблено акцент на необхідності позитивного «...розвивального, соціалізуючого, творчого, колаборативного, культурного, здоров'язбережувального виховного впливу цифрового простору на підлітків та старшокласників»

(Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі, 2021, с. 8–19).

Вважаємо, що виховання в цифровому освітньому просторі, як і в традиційному, є цілеспрямованим, організованим, довготривалим, безперервним процесом, який характеризується віддаленістю та неоднозначністю результатів. Виховні можливості цифрового освітнього середовища передбачають формування лідерства, самостійності, навичок взаємодії здобувачів освіти в мережі Інтернет, формування комунікативних навичок (Roman, Ballesteros, Noguera, 2019, с. 29), виховання науково- й соціально-підприємницької креативності (Romero Oliva, Corpas Martos, 2019, с. 2). Робота в цифровому освітньому середовищі сприяє розвитку креативності та стимулює інноваційний потенціал здобувачів освіти (Razzaque, Hamdan, с. 10).

Загалом, усі види діяльності в цифровому освітньому середовищі розглядають не тільки в контексті їхньої ефективності, а й із позиції організації «цифрової школи» (Podemska-Kałuża, 2018, с. 29). Наприклад, Н. Dahlström описує методику роботи над цифровими текстами (Dahlström, 2022). Це дослідження збагачує також і практику виховання, оскільки перебуває на межі дидактики та теорії виховання, адже написання оповідань та підготовку електронних збірників творів можна віднести до форм виховної роботи в цифровому освітньому середовищі.

Серед форм виховної роботи в цифровому середовищі найпоширенішими є онлайн-тренінги, індивідуальні «віртуальні» зустрічі, інтерактивні ігри, квести, флешмоби, челенджі, онлайн-табори, онлайн-екскурсії музеями, виставковими залами, картинними галереями, перегляди художніх та документальних фільмів, спектаклів, заочні подорожі іншими країнами. Із виховною метою також активно застосовують відеоуроки, вебінарні майданчики, відео в соціальних мережах (Instagram, TikTok), публікації в офіційних групах освітніх закладів або на особистих сторінках школярів.

На нашу думку, цінним є досвід викладачів Словаччини, які стимулюють майбутніх учителів до роботи в умовах віртуальної реальності перед та під час проходження педагогічної практики, ознайомлюють їх з усім спектром освітніх можливостей та проблем організації навчання та виховання в цифровому освітньому просторі (Sirotová, Michvocíková, 2021, с. 134).

Необхідно зазначити, що існують дослідження, у яких розкрито не тільки значення й методику викладання школярам ІКТ, а й зорієнтованість на етичні аспекти роботи в цифровому освітньому середовищі (Al-Mutairi, Aroui, 2022). Науковці пропонують запровадити відповідні розділи з підготовки вчителів до освіти учнів в умовах онлайн (Záhorec, Našková, Munk, 2021, с. 507).

Отже, сучасні технології трансформували думку соціуму, що зумовило його мобільність і прагнення до інтелектуально-цифрової незалежності. Тому важливо інтенсифікувати виховну діяльність освітян у цифровому середовищі. Аналіз науково-методичної літератури уможливорює висновок про необхідність впровадження в освітній процес таких інновацій:

- створення умов для безпечного користування Інтернет-простором (формування цифрової грамотності здобувачів освіти, цифрової гігієни, надання психологічної допомоги, проведення профілактичних бесід, анкетування, взаємодія з батьками);

- використання штучного інтелекту (доповнена реальність, віртуальна реальність, цифрові лабораторії, чат-боти, навчальні модулі, 3D-моделювання, робототехніка тощо);

- розробка та підбір цифрового контенту, який має виховне значення (автобіографічні, історичні фільми; культурні заходи; чати про мистецтво, музику; блог вчителя з розповідями та прикладами життя видатних людей);

- психолого-педагогічна підтримка в синхронному та асинхронному режимах; забезпечення довірливого ставлення дітей до вчителя як до впливової дорослої людини в цифровому просторі; відкритість педагога до комунікації з позиції довіри, співпереживання, підтримки як у груповому, так і в

індивідуальному цифровому форматі; спостереження за поведінкою та психоемоційним станом школярів в умовах дистанційного навчання, аналіз організації освітнього процесу з метою забезпечення його ефективності;

- соціалізація дитини у процесі цифрової взаємодії та співробітництва між здобувачами освіти та вчителями (активізація та координація спілкування в соціальних мережах та медіа: Viber, WhatsApp, Instagram, TikTok, YouTube, використання відповідних тематиці хештегів, гейміфікація, інтерактивні та віртуальні технології);

- розвиток соціокультурних навичок завдяки цифровим можливостям (онлайн- відвідування музеїв, екскурсій, спектаклів тощо);

- постійне оновлення інформаційного забезпечення на сайтах загального користування, класних, групових сайтах, електронних стендах про планування шкільних заходів, життя закладу освіти, корисні навчальні посилання тощо;

- організація індивідуальної цифрової освітньої траєкторії для здобувачів освіти з урахуванням емоційно-психологічних особливостей, особистих характеристик, когнітивно-діяльнісного досвіду.

Отже, вважаємо що в умовах сучасного закладу середньої освіти необхідно інтенсифікувати освітній процес, впроваджуючи методи виховання в умовах цифрового середовища.

Аналіз наукової літератури дав нам змогу визначити, що у вихованні здобувачів базової середньої освіти ефективним є впровадження в освітній процес елементів гейміфікації, заснованих на концепції Edutainment. Термін Edutainment є злиттям двох англійських слів: «entertainment» та «education» (розвага та навчання). «Едьютейнмент-технологія – це форма організації освітнього процесу, в якому знання подаються дитині із залученням розважальних методик, інформаційних технологій, ігор, метою якого є одночасне навчання і задоволення цікавості, що спонукає до пізнавальної активності» (Цюпак, Дука, 2021, с. 443).

О. Грицюк, В. Черненко, Л. Максимова (2021) у своїх наукових розвідках пропонують розглядати едьютейнмент у широкому розумінні, «... адже це такий тип навчання, який пов'язаний не тільки з розважальним механізмом, а й з іншими процесами. Едьютейнмент виступає у ролі допоміжного засобу, а розвага є швидше лише першою стадією використання едьютейнменту. Адже кінцева мета процесу навчання – стійкий інтерес....» (с. 41). Отже, едьютейнмент є технологією навчання, яка поєднує технічні, методичні, дидактичні методи та засоби передачі інформації школярам у цікавій, простій, зрозумілій формі, що містить елементи розваги.

У сучасних умовах інформатизації та цифровізації освіти технологія, побудована на концепції едьютейнменту, є особливо актуальною та затребуваною. Як слушно зауважує Л. Боруцька (2021), «...освітній матеріал репрезентується в розважальній формі із залученням різних прийомів мультимедіа: анімації, звукових, світлових та інших ефектів тощо». Науковиця наводить як приклад «...винахід програмістів компанії Google – так званий віртуальний музей GoogleArtProject, що охоплює понад тисячу творів мистецтва з сімнадцяти музеїв світу, кожному з яких американська компанія надала можливість безкоштовно скористатися останніми технологічними розробками» (с. 59).

У процесі виховання сучасним здобувачам базової середньої освіти, які мають «кліпове мислення», тобто сприймають інформацію через яскраві короткі образи й асоціації, необхідна візуалізація. Варто наголосити на важливості використання креолізованого тексту, «...у якому вербально виражена інформація сполучається із зображенням; вербальні та зображувальні компоненти утворюють візуальне, структурне, змістове і функціональне ціле, яке забезпечує комплексний, прагматичний вплив на адресата» (Скрипник, Кравчинська, & Волинець, 2021, с. 137). І. Кириченко пропонує розглядати його як «...комбіновані текстові утворення, які через особливість сприйняття інформації є набагато ефективнішими, ніж лише аудіальні чи візуальні тощо. Також перевагою є

зацікавленість школярів створенням креолізованих текстів...», оскільки сучасні діти «...віддають перевагу практиці й мають розвинене креативне мислення» (Кириченко, 2022, с. 76).

До креолізованих текстів зараховують: «...буктрейлери; мотиватори; плакати; брошури; фотоколажі; логотипи; «дудл» (заставка для Google); скрапбукінг; кардмейкінг; пантбук; шрифтову композицію; хмару слів» (Кириченко, 2022, с. 76–78).

О. Завадська (2016), аналізуючи методичну складову креолізованих текстів, зазначає: «Основними універсальними функціями зображення вважають інформативну, атрактивну, експресивну й естетичну. Окремими функціями зображення визначають символічну, ілюстративну, аргументуючу, евфемістичну, характерологічну, сатиричну та функцію створення іміджу» (с. 168). Отже, креолізовані тексти виконують важливу дидактично-виховну роль в організації освітнього процесу сучасних підлітків.

Детальніше зупинимось на організації практичної підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника.

Складовою програми педагогічної практики є виховний аспект підготовки майбутніх учителів. Діапазон змісту практики досить широкий: майбутні освітяни проходять адаптаційний період залучення до майбутньої ролі класного керівника. Важливим етапом є аналіз вікових та індивідуальних особливостей здобувачів базової середньої освіти та особливостей виховної діяльності класного керівника під час перегляду відеосюжетів із педагогічної тематики, моделювання та проведення фрагментів виховних заходів із застосуванням різних методів, прийомів виховної роботи.

Під час проходження практики в закладах середньої освіти перед помічниками класних керівників ставлять такі завдання: вивчення документації з виховної роботи школи та класного керівника, аналіз плану роботи класного керівника, відвідного виховного заходу, безпосередня підготовка та проведення виховного заходу (години спілкування, інформаційної години,

профорієнтаційної бесіди тощо), підготовка самоаналізу та творчого звіту щодо реалізації виховного аспекту практики.

Одним із важливих завдань підготовки педагогів є допомога здобувачам вищої педагогічної освіти в розкритті власного творчого потенціалу проведення виховної роботи. Тому ми спрямували професійну підготовку студентів на оволодіння технологіями, які стимулюють інтерес до різних видів виховної діяльності, а саме: ігрових, інтерактивних, дискусійних, інформаційних технологій тощо.

В організації нашої роботи майбутнім педагогам було надано можливість працювати над створенням власного «Портфоліо», яке передбачало розробку завдань, спрямованих на підготовку до виховної роботи в закладах середньої освіти. Як приклад наведемо такі творчі завдання: підготовка індивідуальних та групових виховних проєктів; захист реферату з проблеми виховання; виконання дослідницького завдання; підготовка матеріалів до практичних та лабораторних занять, дебатів, дискусій, ділових ігор; написання міні-творів та есе з актуальних проблем виховання; аналіз виховних технологій; підготовка конспектів виховних заходів, годин спілкування, виконані самостійні та контрольні роботи тощо. Здобувачі педагогічної освіти розуміли, що якість «Портфоліо» оцінювали за його наповненням, тобто за кількістю і якістю виконаних робіт. Також звертали увагу на те, наскільки всебічно майбутні вчителі можуть продемонструвати набуті знання, вміння, навички організації виховної діяльності, провести самоаналіз проведеної роботи за період проходження практики.

У «Портфоліо» були представлені конспекти годин спілкування за різними виховними напрямками. Як позитив варто відзначити, що майбутні класні керівники активно послуговуються цифровими інструментами, зокрема платформами для створення різних типів завдань і ментальних карток, графічним середовищем, платформами управління навчанням у віртуальному класі. Серед них на особливу увагу заслуговує сервіс LearningApps, який дає змогу самостійно

створювати інтерактивні вправи (двадцять шаблонів), а також використовувати готові роботи, виконані іншими авторами.

У кожному портфоліо були конспекти годин спілкування, пов'язані з національно-патріотичним вихованням. Цікавим із педагогічного погляду було методичне наповнення цих розробок. До прикладу, Анна М. під час проведення години спілкування «З Україною в серці» розробила гру-пазл «Хто є хто: відомі постаті в історії України» (створена на платформі LearningApps), в основу якої лягла інформація, пов'язана з творчістю Т. Шевченка, історією Київської Русі, зокрема, діяльністю Ярослава Мудрого, а також періодом національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького (рис. 4.12.).



<https://learningapps.org/display?v=ptjcjx87k20>

Хто є хто: відомі постаті в історії України

2020-10-21



ТАРАС ШЕВЧЕНКО	БОГДАН ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ	ЯРОСЛАВ МУДРИЙ	
заснував першу бібліотеку	пророк української нації	реформатор і фундатор української державності	«тесть Європи»
мудрий дипломат і полководець	основоположник нової української літературної мови	перший гетьман Війська Запорозького	видатний художник-графік
почав будівництво собору Святої Софії	автор поетичної збірки «Кобзар»	створив перший писаний збірник законів «Руська правда»	національно-визвольна війна

Рис. 4.12. Гра-пазл «Хто є хто: відомі постаті в історії України» (створена на платформі LearningApps)

Майбутній педагог обрала саме ці персоналії, оскільки вважає їх «...одними із найзнаковіших в історії українського державотворення». У завданнях запропонувала визначити загальновідомі здобутки обраних постатей, що допомогло здобувачам базової середньої освіти не тільки пригадати історію України, а й сформулювати власне ставлення до історичних постатей і подій. Як вважає розробниця гри, «...найталановитіші люди народжуються в найтемніші часи для того, щоб своїм світлом освітити шлях мільйонів, повести за собою».

Вікторія К. до години спілкування «З Україною в серці» на платформі Kahoot розробила гру «Вісім фактів про Україну: факт чи фейк» (рис. 4.13.). Гра містить найцікавіші факти, спрямовані на визначення загального пізнавального розвитку здобувачів базової середньої освіти. Незвичайна форма вікторини-змагання зацікавила школярів.

<https://create.kahoot.it/details/7bc07186-a2a1-455d-a8aa-5495e09c1c5a>

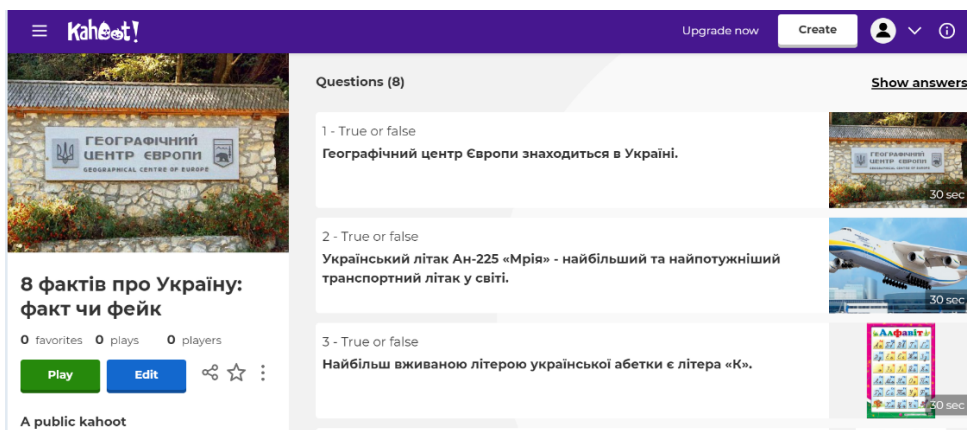


Рис. 4.13.. Гра «8 фактів про Україну: факт чи фейк».

Яна В. розробила кросворд, присвячений рідному місту Вінниця. Закодованим словом було: Вінниця. Наведемо приклади деяких запитань:

1. *Якщо їхати трамвайним маршрутом №4, то однією із зупинок є «книжка». Так її називають в народі. Проте є офіційна назва - площа ... Стуса (Василя)*
2. *Площа, яка знаходиться біля McDonald's (Ліверпуль)*
3. *Центральний міський парк імені ... (Леонтовича)*
4. *На якій вулиці розташована телестудія «Вінтера» (Театральна)*
5. *Креативний простір (Артинов)*
6. *Соборна - це ... вулиця міста (центральна).*

Результативною була година спілкування на тему «Створи себе сам!» (Секрети успіху), яку провела Іванна К. Заняття проходило у формі бесіди, де вчитель і школярі наводили приклади, які підготували заздалегідь. Особливо сподобалася дітям історія успіху Джоан Роулінг, автора серії книг про Гаррі Поттера. Діти із задоволенням коментували підготовлений майбутнім педагогом плакат «Секрети успіху» (рис. 4.14.).

Вважаємо, що успіхом нашої роботи є те, що діти зацікавилися методикою створення креолізованих текстів. Було підготовлено плакати під час проведення тематичних тижнів («Життя реальне чи віртуальне», «Чи є життя без пластику», «Не будь як всі. Подумай про нас» (присвячений захисту тварин), «Не дозволь палінню вбити націю»). Було запропоновано створити у школі стенди, на яких висвітлювати інформацію про нагальні потреби життя, про важливі проблеми школи засобами креолізованих текстів.

Ефективною у проведенні виховної роботи з підлітками вважаємо технологію вітагенного мислення, яка апелює до власного досвіду здобувачів освіти. Так, під час проведення години спілкування на тему «Дбаючи про природу» Юлія К. розкрила підліткам вражаючі факти про терміни розкладання сміття у вигляді креолізованого тексту (рис. 4.15.).



Рис. 4.14. Креолізований текст. Плакат «Секрети успіху».

Для того, щоб зацікавити учнів, викликати в них інтерес до сортування сміття, на платформі LearningApps майбутній педагог розробила вправу «Сортуючи, дбаємо про майбутнє!» (рис. 4.16.). На екрані з'являються певні предмети чи матеріали (наприклад, консервна бляшанка, фольга, зошит), які діти мають помістити до певного контейнера (пластик, метал, скло чи папір). Упродовж гри школярі вивчають основи сортування сміття, основні правила розрізнення різних матеріалів. У грі підібрано ті предмети, якими ми користуємося майже щодня. Мета – спонукати здобувачів освіти задуматися над сортуванням і сміттевою загрозою не лише для України, але й для світу, викликати інтерес до теми обговорення.

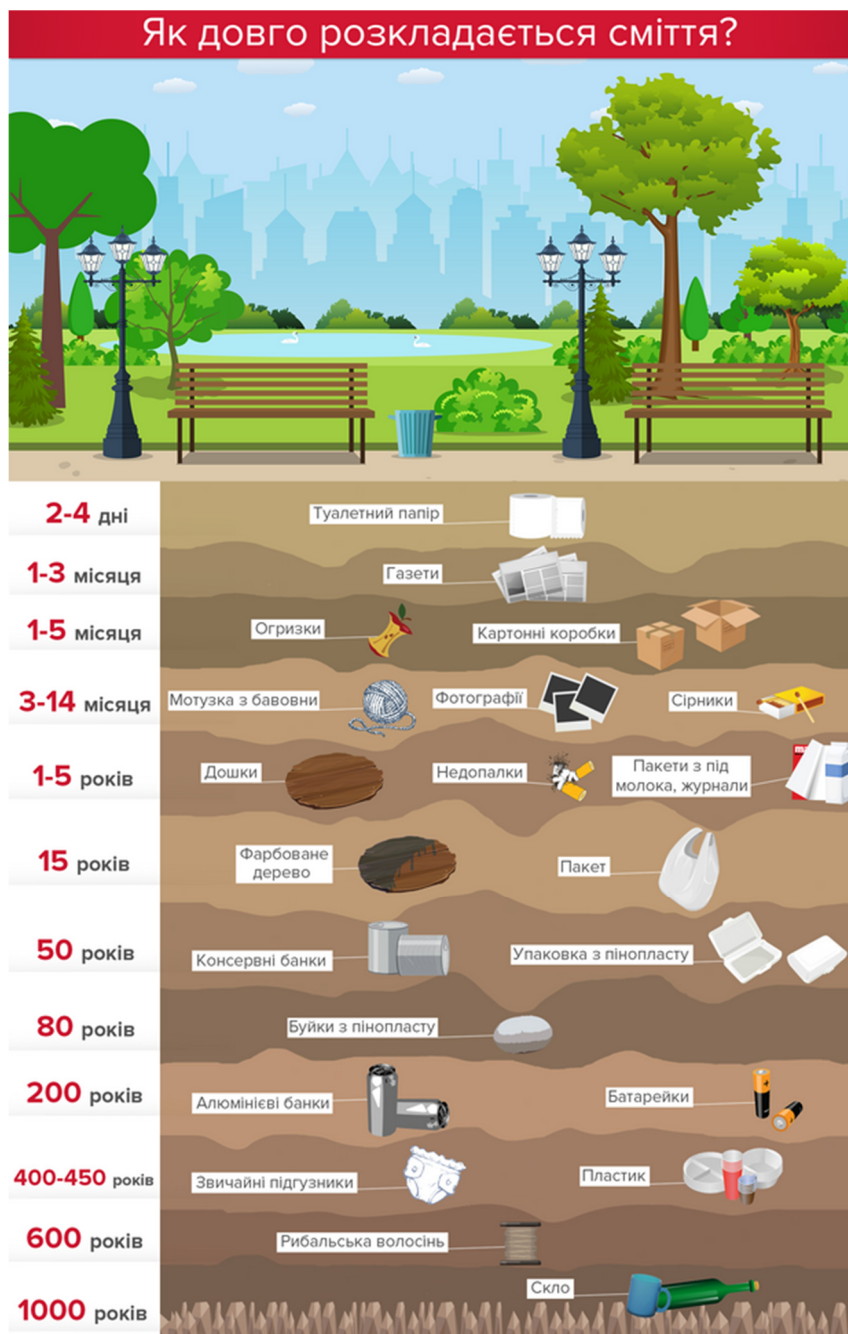


Рис. 4.15. Креолізований текст. Мотиваційний плакат «Як довго розкладається сміття?»



<https://learningapps.org/display?v=pcrztyk9j20>

Сортуючи, дбаємо про майбутнє!

2020-10-21



Рис. 4.16. Гра «Сортуючи, дбаємо про майбутнє!».

Олеся М., готуючись до проведення години спілкування на екологічну тему в 6 класі, до основного гасла «Тварини і рослини зникають – і так само зникає їхнє середовище існування» підбрала цікаву інфорграфіку (рис. 4.17.), яка і стала основою для обговорення з підлітками.

У 2018 році були знищені лісові масиви розміром з Бельгію

Втрати тропічних первинних лісів, мільйони гектарів



Джерело: Всесвітній моніторинг лісів, Мерілендський університет

BBC

Рис. 4.17. Інфографіка «Втрати лісових масивів у XXI столітті»

Ефективним у виховній роботі було застосування тематичних аватарок, серед яких хочемо виділити аватарку «Подорожуємо світом», яку розробила Тетяна М (рис. 4.18.). У своєму портфоліо студентка зазначила, що «... доцільно використати картинки країн, які до вподоби дітям, адже



Рис. 4.18. Тематична аватарка «Подорожуємо світом»

можна пояснити, чому обрали саме цю країну, що найбільше подобається у культурі того чи того народу».

Одним із обов'язкових завдань проходження педагогічної практики було проведення колективної творчої справи. Із помічниками класних керівників було проведено активну

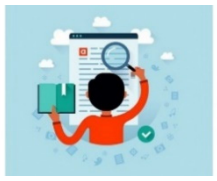
Стадії організації КТС		
1.	ДОМОВЛЕНІСТЬ – колектив визначається в доцільності, тематиці проведення заходу. Визначає мету й форму проведення заходу.	
2.	ПЛАНУВАННЯ – визначають план, підбирають варіанти вирішення різних питань. Заслуховують пропозиції.	
3.	ПІДГОТОВКА – розподіляють обов'язки між дітьми, кожен отримує завдання.	
4.	ПРОВЕДЕННЯ запланованого дійства	
5.	АНАЛІЗ. Що вдалося? Як досягнули мети? Зауваження щодо організаційної складової проведення заходу. На що необхідно звернути увагу в майбутньому.	
6.	ЗВЕРНЕННЯ до проведеного заходу в подальшому – під час планування наступної виховної діяльності	

Рис. 4.19. Стадії проведення колективної творчої справи

підготовку до такої діяльності. Ми розробили бюлетень, на якому схематично окреслено стадії проведення колективної творчої справи (рис. 4.19).

Однією з найпоширеніших форм виховної роботи з дітьми є ігрова. Це цілком зрозуміло, адже гра приваблює дітей різного віку своєю емоційністю, яскравістю, динамізмом. Саме гра надає педагогу максимально сприятливі можливості для залучення всіх дітей класного колективу до спільної діяльності. Педагогічно грамотно організована гра вимагає від школярів сформованості інтелектуальних, соціально-моральних компетентностей, спрямована на формування художньо-творчих та практичних умінь. Хочемо відзначити й таку особливість, як зацікавленість дітей запропонованою ігровою діяльністю. У кожному портфоліо майбутніх учителів міститься підбірка художніх, пізнавальних, інтелектуальних, організаційних, трудових ігор, наведено приклади ігор народів світу, модифіковані ігри.

Популярною сучасною формою гри є квест, або пригодницька гра. Квести – це ігри, у яких гравцеві необхідно здійснювати пошук різноманітних предметів, доречно та вправно їх застосовувати, розмовляти з різними персонажами гри, розв'язувати головоломки тощо. Під час години спілкування з елементами веб-квесту на тему *«Соловей співає, доки голос має»*, який присвячений проблемі мовного питання в Україні, учнів розподілили за такими ролями: дизайнери настрою, чатисти, бренд-менеджери реклами, фейсбук-біографи, Інтернет-тролі, ІТ-фахівці. Перед проведенням веб-квесту школярі ознайомилися з пам'яткою-алгоритмом для учасників вебквесту, із проблемними запитаннями, для кожної групи було розроблено окремі завдання. Наприкінці всі підготувалися до захисту робіт. Спільно обговорили захід.

Творчими, різнобічно спрямованими були сценарії-тематичних днів, над якими працювали помічники класних керівників. Наприклад, сценарій дня Гаррі Поттера *«Школа чарівництва «Хогвардс», або по слідах Гаррі Поттера»*, спортивно-розважального шоу тощо.

Одним із важливих розділів портфоліо був контент, підібраний для роботи в умовах он-лайн. Наприклад, сформовано перелік художніх і документальних фільмів, які доречно подивитися, адже вони спонукають по-новому подивитися на ситуацію у країні, задуматися над сенсом життя. Наприклад, «Діти неба» (2021) – український документальний фільм про дітей, які живуть у зоні проведення бойових дій на Донбасі. У фільмі показано, як діти дорослішають у воєнний час і як мріють про мирне майбутнє. «Історія одного хлопчика» (2019) – український документальний фільм про хлопчика з Донбасу, який втратив батька під час бойових дій. Йдеться про те, як хлопчик намагається пережити втрату і як шукає новий сенс життя.

Також у студентських портфоліо містяться покликання на канали / чати / блоги про мистецтво, музику, літературу. Наприклад, <https://t.me/artbotme> – канал, на якому можна дізнатися про актуальні можливості у сфері мистецтва; https://www.instagram.com/libra_tradee?igsh=ZG43am45dXRlb2R3 – інстаграм-сторінка, що висвітлює історію книг та картин, розповідаючи про їхнє створення, їхню цінність.

Корисним із педагогічного погляду був перегляд і аналіз вебінару на платформі «Освіторія» «Соціальні мережі як помічники у виховній роботі (Instagram, Facebook, Tik Tok, discord)». Після практики майбутні педагоги ділилися досвідом використання соціальних мереж у роботі класного керівника. Наприклад, в Instagram створено акаунт класу, де розміщують різноманітну інформацію про життя класного колективу; учні доєднуються до привітань іменинників; проводять Instagram-конкурси (наприклад, конкурс відеороликів «Як я провів літо?», конкурси на соціальну тематику тощо).

У соціальній мережі Facebook було проведено челендж «Тиждень добрих справ»: кожен день публікувати фотографії, описи добрих справ. Також тут розміщували відеопривітання зі святами замість концерту. Платформу Tik Tok також використовували для челенджів (наприклад, відео-челендж «Вишиванка – мій генетичний код»). Проводили конкурс скетч-

відео. Завданням дітей було створити коротке смішне відео на визначену тему, наприклад «Дбаємо про здоров'я під час карантину». Від такого завдання діти отримали позитивні емоції, адже намагалися розсмішити інших.

На discord, платформі для геймерів, діти створили групи для спілкування за інтересами (чати, відеочати). Для прикладу було створено й сервер виховної години, куди запросили школярів. Важливою особливістю такої форми проведення виховної роботи була участь і вчителів. *«Перевагою використання соціальних мереж для проведення виховної роботи є зближення з дітьми, адже коли дитина розуміє, що вчитель знаходиться з нею на одній хвилі, їй стає цікавіше і віддача буде максимальною»*, – зауважила Наталя М. після проходження практики в закладі середньої освіти.

Вважаємо, що проведення класних годин на платформі Zoom, Linkchat, Google Meet є ефективною формою організації виховної роботи в умовах он-лайн навчання.

Після проходження практики було створено скарбничку цікавих лайфхаків. Наприклад, «як забезпечити дисципліну на уроці». Так, Юлія Г. пропонує: «Створити правила поведінки на уроці. Бути відкритою: розказати учням деякі факти про себе і власне життя. Ефективними є уроки-діалоги. Необхідно знайти спільну мову з неформальними лідерами, «зірками класу». Катерина Ш. перед проходженням практики ознайомила з досвідом роботи учителів інших країн, поради яких взяла до своєї методичної скарбнички. Наприклад, запозичила досвід організації освітнього процесу в Китаї.

Марина Т. поділилася своїми «фішками». Наприклад, це невербальні сигнали, зокрема дзвіночок на столі. Якщо подзвонити, можна привернути увагу школярів. Ольга М. використовувала «Тепломір настрою», кожна дитина зранку позначала на ньому свої емоції. Важливим у роботі була техніка «особисте привітання»: запропонувала цікаві й незвичні способи привітання (певне рукостискання, плескання по плечу та навіть елементи танцю). Ольга М. вважає, що «дуже важливо, щоб таку

ідею запропонував саме вчитель, адже ваша ініціатива свідчитиме про відкритість та дружелюбність».

Крістіна М. поділилася практикою «відкрите серце», з яким варто заходити до класу. Для цього варто зупинитись на 1–2 хвилини перед дверима та уявити, як ваше серце розкривається, наповнюється добром і любов'ю та несе світло. Одним із основних висновків у процесі проходження практики була така порада: «Звучіть серцем!».

Отже, вважаємо що організація методичного супроводу є важливою умовою підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі.

4.5. Інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процес формування soft-skills, необхідних для виховної діяльності

У контексті реформи освіти, появи Професійних стандартів учителя (2020), актуалізується проблема підвищення якості організації освітнього процесу під час підготовки педагогічних кадрів. І. Юник (2022) зазначає, що адаптація сфери освіти «... до умов ринкової економіки актуалізувала необхідність цілеспрямованого формування брендів закладів вищої освіти та їх науково-педагогічних працівників з метою підвищення конкурентоздатності на ринку надання освітніх послуг» (с. 221). Вважаємо, що ці твердження можна застосовувати й до педагогів закладів середньої освіти.

Актуальним є питання підготовки фахівців в умовах сучасного інформаційного простору. Як слушно зауважує В. Андрущенко (2013), «...сьогодні вже нереально за один раз, навіть за 6 або 7 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Адже щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань..... Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США, – період «напіврозпаду» компетентності, тобто зниження її на 50% унаслідок появи нової інформації. Це показує, що за багатьма професіями цей період настає швидше, ніж через 5 років, тобто

щодо нашої системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання. Вирішення проблеми полягає в переході до освіти впродовж життя...» (с. 7).

У 1967 р. на міжнародній конференції у Вільямсберзі (США) було розглянуте питання про повільну адаптацію формальної освіти до сучасних швидкоплинних соціально-економічних умов. Це було відправним пунктом введення в науковий обіг трьох нових термінів: формальна, неформальна та інформальна освіта (Formal, Nonformal, Informal education) (Coombs, Ahmed, 1974). У Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу інформальну та неформальну освіту виділяють в окремі види безперервної освіти (lifelong learning).

Отже, основними компонентами сучасного освітнього процесу є формальна, неформальна та інформальна освіта, так звана «освітня тріада». О. Жихорська (2014), розмірковуючи над сутністю інтеграції різних видів освіти, стверджує, що «...континуум безперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання» (с. 194).

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу зробити висновок, що ці види освіти відрізняються такими параметрами: цілеспрямованість, місце, нормованість організації освітнього процесу, позиції здобувачів освіти, наявність відповідних документів. Розглянемо ці види освітньої діяльності більш детально.

Формальна освіта орієнтована на системну, структуровану, спроектовану підготовку здобувачів освіти педагогічного ЗВО, що відповідає запитам суспільства та держави. Використання потенціалу формальної освіти у формуванні професійної компетентності здобувачів освіти педагогічного університету сприяє залученню до професійної діяльності всіх учасників освітнього процесу, забезпеченню технологічної складової процесу навчання: від передачі знань до технології самопізнання, орієнтованої на продуктивний творчий процес.

Неформальна освіта також є цілеспрямованою, проте цілі ставлять самі здобувачі освіти з метою задоволення власних

освітніх потреб. Ця освіта є доповненням або альтернативою формальній освіті, оскільки відбувається поза формальною системою. Її можна здобути як у приватних та державних закладах освіти, так і поза їхніми межами (діяльність громадських організацій, клубів за інтересами, гуртків тощо), вона орієнтована на освітні потреби здобувачів освіти. До неформальної освіти долучають, як правило, спеціально підготовлених педагогів. Неформальна освіта передбачає видачу сертифікатів недержавного зразка.

Особливими рисами неформальної освіти, за результатами дослідження Л. Лук'янової (2012) є: «... відсутність нормативних вимог до освітнього середовища (стандартів, навчальних планів, чітко визначеного часу й терміну навчання тощо); різновіковий склад суб'єктів навчання, які мають певний соціальний досвід, сформований тип соціальної поведінки; різна належність до професійної сфери; гнучка система форм і методів навчання, що зумовлюють реалізацію індивідуальних освітніх потреб суб'єктів» (с. 96).

В. Литвин (2021) характеризує види неформальної освіти, серед яких виокремлює професійні курси/тренінги, що «...за цільовою аудиторією поділяються на корпоративні та індивідуальні»; «...неформальні соціальні інститути (громади, бібліотеки, громадські організації, профспілки тощо)...»; онлайн-освіту (с. 68–69).

Особливо поширеними сьогодні є різноманітні он-лайн курси. У контексті зазначеної проблеми особливої уваги потребує аналіз факторів популяризації цього явища, який здійснили Н. Сулаєва й С. Барда (2020). Учені пояснюють причини поширення такої форми навчання, оскільки зміст класичної підготовки майбутніх учителів «...не завжди встигає за освітніми реформами, переважна більшість масових відкритих онлайн курсів є безкоштовними або недорогими; ... немає жорстких обмежень чи вимог до учасників онлайн навчання; ... велика кількість різноманітних за тематикою та оформленням курсів дає можливість задовольнити різноманітні освітні потреби здобувачів освіти; ... представлено якісний

освітній контент на різноманітних українських онлайн платформах; ряд онлайн курсів зараховуються як підвищення кваліфікації педагогічних працівників» (Сулаєва, & Барда, 2020, с. 358).

Цінним для нашої праці є докторське дисертаційне дослідження О. Самодумської (2020), присвячене підготовці майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти. Учена характеризує сучасні напрями навчальної діяльності в умовах неформальної освіти: «... родинну освіту; освітній туризм; навчання дорослих у музеях, бібліотеках, мистецьких галереях, на виставках; освіту дозвілля; валеологічну освіту дорослих; навчання через Інтернет» (с. 261). У контексті досліджуваного феномену важливим для нас є висновок Л. Ніколенко (2016): «Формальна і неформальна освіта має ґрунтуватися на трьох важливих засадах: вчитися в дії, вчитися взаємодіяти, вчитися учитися» (с. 29).

Вважаємо, що інформальну освіту не можна розглядати відокремлено від формальної й неформальної, оскільки вони є складовими єдиного освітнього простору. Сетевізація та розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій створюють умови для самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти, оскільки інтернет стає джерелом отримання знань. Це актуалізує потенціал інформаційної освіти як фактору розвитку особистості. У цьому контексті важливими є два аспекти: надання інформаційній освіті відносно керованої спрямованості, на відміну від стихійної, а також урахування результатів інформальної освіти під час навчання в закладі вищої освіти.

Інформальна освіта – нецілеспрямована, стихійна, спонтанна, непередбачувана освіта. Вона може здійснюватися як під час навчання, так і відпочинку, у повсякденному житті, без певних процедурних формальностей. Позиція людини як здобувача освіти у звичному розумінні відсутня. Інформальна освіта не передбачає сертифікації.

Е. Richard (2019) визначає такі характеристики інформальної освіти:

- самостійність – навчальна діяльність ініційована та керована здобувачами освіти, передбачає визначення мети, ресурсів, вибір стратегії та оцінювання результатів;

- випадковість – результатом є «випадковий» побічний продукт іншої навчальної діяльності, яка відбувається поза свідомістю, є незапланованим наслідком іншої діяльності;

- «тихе» навчання – найтонша форма інформального навчання, яке відбувається на підсвідомому рівні, ґрунтуючись на інтуїції, особистому досвіді або емоціях, які є унікальними, неповторними для кожного здобувача освіти;

- інтегративність – інтеграція несвідомого знання з усвідомленою навчальною діяльністю, що забезпечує творче розуміння у вигляді нелінійного несвідомого опрацювання інформації.

Важливою є ще одна характеристика інформальної освіти в контексті виховного впливу на особистість, яку визначила Л. Ніколенко (2016), зокрема така: «Певною мірою інформальна освіта ототожнюється з соціалізацією, оскільки має всі засоби впливу на особу (соціальне середовище, ЗМІ, Інтернет, культурно-просвітницькі й розважальні заклади). Результат інформальної освіти – ознайомлення з культурними нормами, передача знань і набуття навичок. Інформальна освіта слабо піддається зовнішньому регулюванню, адже може відбуватися навіть мимовільно, без певної мети» (с. 10).

З урахуванням предмета нашого дослідження неабияку наукову цінність становить дослідження Л. Мартинець (2017) щодо залучення педагогів до професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті. Учена констатує, що інформальна освіта сприяє самоосвіті та виконує функцію повсякденної освіти. До методів самоосвіти вчителів вона зараховує «...самостійну роботу з літературою; спілкування; самотренування; самостійну діяльність з аудіовізуальними засобами; самостійне виконання практичних завдань;

відвідування закладів культури, лекторіїв, екскурсії; дослід, експерименти тощо» (Мартинець, 2017, с. 16).

Сьогодні важливість формальної, неформальної та інформальної освіти пов'язана не тільки із самостійною розвитком кожної з них, а й із тенденцією до поєднання їхніх можливостей.

Стає очевидним, що формальна освіта є системною, проте іноді інертною, не спроможною мобільно реагувати на запити здобувачів освіти. Як наслідок, вона не може забезпечити реальну безперервність, необхідну для особистісно-професійного розвитку сучасної людини, «приреченої» в умовах динаміки суспільних змін на освіту впродовж життя. Водночас саме неформальна та інформальна освіта як більш гнучкі та варіативні форми освіти, в основі яких лежать потреби та інтереси самих здобувачів освіти та їхня активність, мають потужний потенціал для отримання освітніх результатів. Наявність комплементарних особливостей формальної, неформальної та інформальної освіти робить доцільною інтеграцію цих форм освітньої діяльності для якісної підготовки фахівців, реалізації принципу «освіти впродовж усього життя».

Інтеграційне взаємодоповнення форм освітньої діяльності забезпечує посилення можливостей освіти, підвищення її якості. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти відбувається як у змісті, так і у формах освітньої діяльності. Принциповим у такій інтеграції є врахування цілеспрямованості формальної та неформальної освіти та нецілеспрямованості, стихійності інформальної освіти. Коли йдеться про цілісний освітній процес, то за змістом і формою навчання він має орієнтуватися не тільки на задану «згори» мету (формальна освіта), а й забезпечувати врахування цілей кожного здобувача освіти (неформальна освіта), бути максимально насиченим, передбачувати можливості для незапланованої освіти майбутніх фахівців (інформальна освіта). Інтеграція на основі врахування цілеспрямованості різних форм освіти уможливорює комплементарне поєднання інших їхніх особливостей. Для забезпечення досягнення цілей освіти за необхідності носієм

інформації може бути не лише педагог, а й інші здобувачі освіти. Хочемо зацентувати увагу на тому, що внесення до програми формального навчання таких заходів, які можуть сприйматися як неформальна та інформальна освіта (конференції, конкурси, консультації тощо), має відбуватися з урахуванням цілеспрямованості як основного принципу освітньої діяльності.

Отже, виділяємо такі особливості інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти:

- інтеграція форм освітньої діяльності може здійснюватися на рівні систем, процесу та результату;

- інтеграція може відбуватися як об'єднання двох форм освіти (формальної та неформальної, формальної та інформальної, неформальної та інформальної) або всіх трьох одночасно;

- інтеграція забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє підвищенню його якості, реалізації потенційних можливостей, що не властиве формальній, неформальній та інформальній освіті окремо, уможливорює досягнення нових результатів;

- інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти відбувається за ключовою ознакою відмінності (цілеспрямованість – нецілеспрямованість).

У попередніх параграфах ми наголошували, що сьогодні основні цілі та завдання закладів освіти спрямовані на забезпечення якісної підготовки здобувачів освіти як майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Сучасному ринку праці необхідні спеціалісти, які є компетентними в різних сферах діяльності й можуть швидко адаптуватися до нових умов.

Поряд із *hard skills*, які ґрунтуються на розумовому інтелекті (IQ), формування якого є одним із головних завдань формальної освіти, сьогодні важливими є навички, для засвоєння яких необхідним є високий рівень розвитку EQ (емоційного інтелекту). Це навички, які неможливо сформулювати за інструкцією й підтвердити дипломом. У контексті професії «людина-людина» до таких навичок зараховують:

комунікабельність, урівноваженість, креативність, уміння знаходити правильну стратегію поведінки в будь-якій ситуації, швидко реагувати на нестандартні обставини тощо.

У вітчизняній науці значну увагу приділяють розвитку «soft skills» в управлінців, інженерів, фахівців у сфері продажів тощо. Наразі обґрунтованою є позиція, що soft skills – це важливі компетентності сучасного педагога, оскільки від рівня їхнього розвитку залежить ефективність організації освітнього процесу.

Сучасні вчені, зокрема Н. Носовець, О. Пискун, О. Рекун (2021) наголошують на тому, що «... звична модель професійних компетенцій є єдністю hard і soft skills, у якій «жорсткі» навички становлять ядро компетенцій професіонала, а «м'які» начебто доповнюють їх.... Система освіти звикла фокусуватися саме на розвитку жорстких, прикладних навичок, торкаючись м'яких більш неявним чином або залишаючи їх на самонавчання» (с. 34).

Контент-аналіз європейського й вітчизняного досвіду впровадження технологій неформальної освіти дав змогу С. Ковальчук, Л. Мартиновій та А. Танасійчук (2021) з'ясувати, що «...часто м'які навички називають універсальними або функціональними компетенціями, а факт володіння ними – функціональною грамотністю (functional literacy)» (с. 36).

У порівнянні з soft skills, hard skills формують швидше. Деяких професійних навичок можна набути буквально за декілька днів. Щодо «м'яких» навичок, то процес їхнього формування майже завжди тривалий. Наприклад, кількох днів не достатньо, щоб навчитися спілкуватися інакше, ніж зазвичай, або почати впевнено аналізувати інформацію, якщо до цього виникали труднощі. І так майже з усіма soft skills, оскільки більшість із цих навичок пов'язані з нашими глибинними звичками та установками, а їх зміна вимагає тривалого часу.

І. Муравйова, Я. Мар'янюк, А. Осадча (2021), досліджуючи роль soft skills у сучасних реаліях освіти, встановили, що «... на думку американських дослідників, близько 75–85% професійного успіху залежить від soft skills і тільки 25–15% – від hard skills» (с. 109).

Концепція «soft skills» почала активно формуватися в західній педагогічній науці на початку 2000-х років. В останні десятиліття в західних країнах розробляють і ухвалюють міжнародні та державні програми, спрямовані на впровадження «soft skills» в освітні стандарти, навчальні плани закладів освіти різного рівня.

Аналіз наукових досліджень проблеми «soft skills» (Klaus, 2007; Rakesh Naga Chinta, 2021) уможливив визначення таких характеристик цього поняття:

- знаходження спільної мови з іншими людьми, налагодження та підтримка взаємодії, здатність донести особистісні цінності іншим;
- усвідомлення та ціннісне прийняття інтересі закладу освіти;
- соціальні навички, пов'язані з умінням переконувати, знаходити підхід до людей, не зважаючи на їхні особливості; лідерські якості, креативність, ерудованість, навички в галузі тайм-менеджменту;
- комунікативні та управлінські таланти, здатність вирішувати конфліктні ситуації;
- організація особистісного розвитку, уміння працювати в команді;
- емоційний інтелект, здатність розуміти особливості різних ситуацій; не піддаватися негативному зовнішньому впливу, викликати симпатію в людей;
- здатність ставити перед собою та іншими людьми цілі, мотивувати себе та інших до їх досягнення;
- адаптивність до нових та екстремальних умов роботи, до різних людей та обставин;
- ефективна самопрезентація, навченість, розвиток різноаспектної толерантності;
- готовність до продуманого ризику, навантажень, стресів і конфліктів;
- готовність переносити емоційні та інтелектуальні перевантаження, стримано ставитися до недоліків інших людей;

- креативність, гнучкість, схильність до пошуку альтернативних рішень, позитивне налаштування, здатність керувати ситуацією, зокрема і в екстремальних умовах (Klaus P., 2007; Rakesh Naga Chinta).

Як бачимо, головні особистісні якості, вміння та навички, які лежать в основі «soft skills», необхідні педагогам для ефективної професійної діяльності.

Проаналізуємо зарубіжні дослідження, присвячені проблемі формування soft skills саме педагогів. Soft skills учителів поєднує етичність, винахідливість, комунікабельність і самостійність, здатність до самомотивації, співпраці, енергійність, постійне бажання вчитися (Lippman, Ryberg, Carney, & Kristin, 2015; Shaheen, Zhang, Shen, & Siti, 2012).

К. Tang, Н. Nor та М. Hashimah (2015) вважають, що однією з умов ефективної організації освітнього процесу є оволодіння soft skills педагогами. Учені доводять, що особлива відповідальність лежить саме на досвідчених педагогах, які мають сприяти формуванню цієї компетентності в молодих колег на початку їхньої професійної діяльності. Науковці наголошують, що soft skills є підґрунтям високої продуктивності праці педагогів, їхньої здатності зберігати внутрішню рівновагу. Учені констатують, що до soft skills належать такі неакадемічні навички, як: спілкування, критичне мислення, робота в команді, безперервне навчання та самонавчання, етичні та професійні моральні навички, а також лідерські якості.

Т. Ngang (2018) зауважує, що soft skills у повсякденному житті повною мірою сформувати непросто, викладачі у ЗВО, крім знань, мають ділитися власним досвідом, способами поведінки, навичками у сфері спілкування, знайомити з етичними та професійними нормами, навичками лідерства.

У контексті нашого дослідження важливою є праця Р. Klaus (2007) та Rakesh Naga Chinta, які виокремили надпрофесійні навички успішного фахівця. До них зарахували комунікативні, управлінські, проєктні, навички командної взаємодії та інші. Усі ці надпрофесійні навички є важливими для вирішення не лише професійних, але й особистих проблем. Саме поєднання

професійних та надпрофесійних навичок забезпечує успіх: уможливорює досягнення поставленої мети, формує здатність ефективно вирішувати повсякденні завдання та проблеми.

Враховуючи предмет нашого дослідження, хочемо зазначити, що діяльність педагога-вихователя завжди передбачає не лише спілкування в межах професійних обов'язків (зі здобувачами освіти, їхніми батьками, колегами, адміністрацією тощо), але й уміння організувати спілкування, створювати мережу знайомств, розширювати професійні та непрофесійні зв'язки, вміти підтримувати ці стосунки. Для вчителя важливо бути готовим і самому надати необхідну допомогу та підтримку іншим.

Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на характеристиці однієї з таких надпрофесійних навичок, як нетворкінг (Klaus, 2007; Rakesh Naga Chinta), оскільки він передбачає здатність налагоджувати необхідні для людини професійні та соціальні зв'язки.

Нетворкінг для педагога є важливою й корисною надпрофесійною навичкою, адже допомагає сформувати широке коло спілкування, вибудовувати потрібні зв'язки, підтримувати відносини з людьми різного соціального статусу, дає змогу спілкуватися з колегами з освітніх закладів різних країн, з батьками та іншими учасниками освітнього простору, обмінюватися новою інформацією та досвідом вирішення проблем, що виникають у педагогічній діяльності, а володіння навичками переконання та аргументації, вміння слухати й чути співрозмовника допомагають спрямувати бесіду відповідно до запланованих завдань та стратегічної мети. Дуже важливо вміти продуктивно спілкуватися з різною аудиторією, працювати в команді, організовувати спільну діяльність, знаходити загальні теми для обговорення тощо (Подолук, & Стрельбіцька, 2021).

Нетворкінг – це важливий інструментарій у професійній діяльності педагога, тому з метою опанування цього мистецтва необхідно, щоб комунікативна компетентність була сформована в них на високому рівні. Саме комунікативні здібності є домінуючими в нетворкінгу, тому на формування

комунікативних навичок необхідно звернути особливу увагу у процесі професійної підготовки.

У науковій праці Н. Любченко зазначено (2022), що «...ще одними важливими soft skills у професійній діяльності працівників освіти є навички самоменеджменту (self-management skills) та тайм-менеджменту (time-management skills)» (с. 38).

Сьогодні хочемо особливо наголосити, що в умовах воєнного стану, з початку збройної агресії російської федерації проти України, необхідно забезпечити «... сталість навчання та викладання, створити безпечні умови для учнів і студентів, учителів і викладачів, підтримувати тих, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, продовжувати системні реформи на всіх рівнях освіти» (Шкарлет, 2022). Зазначені процеси детермінують урахування актуальних умінь і навичок (hard skills, soft skills) індивідуальної організації праці у процесі підготовки майбутніх педагогів на засадах взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти.

Розглянемо думки щодо способів формування зазначених навичок, які існують в українській науці, і приклади їхньої імплементації в нашій дослідницькій праці.

І. Муравйова, Я. Мар'янюк (2021) переконливо доводять, що «... змістовно фокусуючи діяльність викладача на розвиток soft skills, необхідно змінити формат і технологію взаємодії викладачів і студентів. Необхідно ... реалізувати перехід від передачі знань до їх створення; ... здійснити перехід від звичної схеми «викладач-студенти» до взаємодії «викладачі-студенти», до створення колаборації та роботи в команді... Важливо здійснити перехід від вузької спеціалізації до крос-функціонального навчання. Бажано, як показав досвід, використовувати різні поєднання: робота в аудиторії, e-learning, проекти (практичні, соціальні тощо), симуляції з метою максимального залучення слухачів і закріплення професійних і soft skills компетенцій» (с. 111).

На особливу увагу заслуговує позиція Н. Безлюдної та Н. Дудник (2022), які аналізують наукові дослідження та власний досвід роботи в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини у площині формування soft skills у майбутніх педагогів як умови реалізації Професійного стандарту вчителя. Учені виділяють «... два підходи до формування soft skills. Перший – навчати безпосередньо, запроваджуючи окремі курси в межах варіативного компонента навчального плану. Другий підхід – використовувати потенціал навчальних дисциплін у поєднанні з неформальною освітою та позааудиторною роботою здобувачів освіти» (Безлюдна, & Дудник, 2022, с. 140).

Аналогічної думки дотримуються О. Лебедева, Н. Косенко, А. Коваленко, Ю. Левашова (2021), які пропонують власну методику формування «soft skills», а саме: «...введення в освітні програми нових дисциплін, в освітні компоненти – змістовні модулі, які будуть сприяти розвитку «soft skills», проведення тренінгів, курсів, семінарів тощо. Слід зазначити, що спілкування з професорсько-викладацьким складом, допоміжним персоналом, спільне виконання наукових досліджень та підготовка до їх презентацій на конференціях різного рівня поступово розвиває «soft skills» у студентів. Також зацікавленість та активна участь студентів в гуртках, спілках, громадських об'єднаннях, студентському самоврядуванні значно сприяє та підвищує опанування «soft skills» (с. 93).

Досліджуючи роботу з педагогами на курсах підвищення кваліфікації, Т. Смагіна й О. Шуневич (2019) розробили карту розвитку «м'яких» навичок (soft skills) педагогів, «...що включає чотири блоки: блок розвитку комунікативних навичок, блок розвитку особистісних навичок (саморегуляція), блок розвитку ефективного мислення, блок розвитку діяльнісних навичок (управління)» (с. 78).

«Soft skills» у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, – вважають А. Кошель, В. Кошель, О. Міненко (2021), – є необхідним компонентом конкурентоспроможності на ринку праці». Ці навички вчені умовно поділили на такі групи:

«...особиста ефективність, управлінські навички, комунікативні навички, стратегічні навички» (Кошель, Кошель, & Міненко, 2021, с. 197).

У процесі проведення нашої експериментальної роботи у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського ми дотримувалися позиції, що формування загальнопрофесійних компетентностей супроводжується одночасним розвитком soft skills упродовж усього навчання у ЗВО у процесі вивчення різних дисциплін. Наприклад, величезний потенціал для формування soft skills закладений у дисципліні «Основи педагогічної майстерності». На нашу думку, soft skills успішно формуються у процесі студіювання таких тем: «Вивчення професійних якостей особистості педагога», «Педагогічне спілкування», «Педагогічний такт», «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності», «Стиль педагогічного спілкування», «Педагогічні ситуації і завдання» тощо.

Практичні й лабораторні заняття проводили, використовуючи активні та інтерактивні методи навчання, спрямовані на формування soft skills. Завдання, які підбирали для проведення інтерактивних занять, розглянуто в авторському посібнику «Основи педагогічної майстерності: практикум» (Холковська, Волошина, Губіна, 2019).

У процесі роботи основну увагу звертали на формування таких умінь та навичок:

- навички ефективного спілкування, як у форматі оф-лайн, онлайн, так і у процесі листування (навички переконання, аргументації, вміння слухати, підтримка стосунків із батьками, ведення «переговорів», проведення презентацій, базові навички самопрезентації, публічні виступи тощо);

- вміння працювати в команді (емпатія, спрямованість на результат, вміння чути співрозмовників);

- відкритість до нового (здатність гнучко реагувати на нові вимоги, виклики, наприклад, цифровізацію освітнього процесу тощо);

– здатність мислити критично (здатність до системного, креативного, структурного мислення, уміння знаходити та аналізувати інформацію, приймати рішення);

– уміння керувати собою (self-managment) (управління емоціями, стресом, власним розвитком, тайм-менеджмент, рефлексія, надання зворотного зв'язку тощо).

Як приклад наведемо завдання для формування комунікативної компетентності, у процесі виконання якого необхідно було замінити вчительські «антифрази», у яких порушено етичні норми професії, на альтернативні, зберігаючи зміст висловлювання (табл.4.3.).

Таблиця 4.3.

Антифрази вчителя та альтернативні варіанти

Неправильно	Правильно
- А голову ти вдома не забула?	– Будь ласка, будь уважним.
- Вийди та зайди нормально!	– Будь ласка, зайди в клас так, як личить учневі(-иці) школи. – Будь ласка, наступного разу заходьте у клас, дотримуючись правил поведінки.
- А прізвище я за вас повинна писати?	– Шановні, обов'язково підпишіть роботи. Безіменні роботи не будуть перевірені! – Перевірте уважно ще раз, чи підписали ви свою роботу.
- Або вийдеш ти, або вийду я.	– Петренко, май повагу! – Будь ласка, заспокойся! Інакше, я вимушена буду

	записати тобі зауваження в щоденник.
- Розкажи всім, разом посміємось.	– Петренко, досить сміятися та розповідати анекдоти. Для цього є перерва. Зараз урок. Будь ласка, поведься відповідно.
- У кого два підручники? Дайте цим телепням.	– У кого два підручники? Поділіться з вашими однокласниками. – Петренко та Сидоренко, наступного разу подбайте про те, щоб хоча б один підручник був на столі.
- А оцінку теж на двох буду ставити?	– Петренко та Сидоренко, я дам вам можливість переписати роботу ще раз, але наступного разу, якщо ви будете списувати один в одного, я поділю оцінку навпіл. Будьте чесними!
- Я нічого не знаю, у вас був час вивчити.	– На жаль, я не можу вам підказати. Це буде не справедливо по відношенню до інших. – На жаль, зараз підказати вам не можу. Проте після уроку відповім на всі ваші запитання.

(Волошина, 2020b).

У наших попередніх наукових напрацюваннях ми наводили приклад використання техніки регуляції емоційного стану, підбираючи коректні висловлювання. Наприклад:

– «...відкрите виявлення уваги до партнера: «Я розумію...»;

- умовна згода (згода з частиною вислову);
- озвучення власного стану або ставлення до того, що відбувається: «Мені дуже шкода...» «Мені також не подобається...»;
- озвучення стану або ставлення партнера: «Я бачу, для Вас це неприємно...»;
- переорієнтація конфліктної ситуації з теперішнього часу в майбутній: «Що ми зможемо зробити?»;
- техніка «ввічлива відмова»: «На жаль, я не зможу...», «Боюсь, що неможливо...», «Я вимушена сказати «Ні».

Регуляція емоційних станів учасників комунікативного процесу є найважливішою складовою комунікативної компетентності, оскільки потребує від учителя щоденного вдосконалення, звернення до свого внутрішнього світу, глибокої особистісної рефлексії» (Волошина, 2020b).

На лабораторних заняттях завдяки спільним зусиллям було сформовано загальні правила розвитку soft skills:

- беріть приклад із тих людей, у кого сформовані ці навички;
- будьте прикладом для дітей, тренуйтеся разом з ними: якщо дорослі вміють знаходити правильний вихід у конфліктних та стресових ситуаціях, дитина засвоює лінію їхньої поведінки – навчається гнучкості, спокою, вмінню знаходити компроміси;
- хобі та творчі заняття розвивають усі види soft skills;
- спорт розвиває вольові якості, а командний спорт навчає, зокрема, працювати в колективі;
- музика та малювання розвиває обидві півкулі мозку й дає поштовх інтелектуальному розвитку;
- логічне мислення розвивається під час гри в шахи тощо.

Вважаємо, що форми й методи роботи також впливають на розвиток soft skills. Із цією метою ми долучали здобувачів вищої освіти до проєктної роботи в команді. На нашу думку, саме проєктна робота забезпечує розвиток соціальних, лідерських та інтелектуальних навичок. Проєкт дає можливість відчувати атмосферу професійного колективу, у якому є керівник, учителі, психолог, представники батьківської громади. На кожній стадії

розробки проєкту формуються різні компетентності: розподіл ролей (лідерство), обговорення (соціальні компетентності), дослідження (інтелектуальні компетентності), презентація проєкту (соціальні компетентності).

Для фіксації динаміки формування soft skills на лабораторних заняттях із дисципліни «Основи педагогічної майстерності» ми пропонували аркуш самооцінки результатів діяльності на занятті, який здобувачі освіти заповнювали наприкінці заняття як етап рефлексії (табл.4.4.).

Таблиця 4.4.

Аркуш самооцінки результатів діяльності на занятті

Я СЬОГОДНІ	5	4	3	2	1
Змінював / змінювала поведінку залежно від ситуації					
я адекватно реагував / реагувала на емоції інших людей					
я оптимально поведився / поведилася в ситуації невизначеності					
я ефективно вирішував / вирішувала неоднозначні ситуації					
я ділився / ділилася власними емоціями з іншими людьми					
я сьогодні відчував / відчувала й розумів / розуміла стан інших людей					
я зважав / зважала на наміри інших учасників освітнього процесу					
я ефективно використовував / використовувала вербальні та невербальні засоби взаємодії					
я сьогодні ефективно співпрацював / співпрацювала зі своїми одногрупниками					

Як учасник виконання грантового проєкту «Трансформація системи формування цифрової компетентності педагога: інноваційні європейські практики» Project: 101085799 – TSDigComp – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (Грантова Угода № 101085799 – TSDigComp) автор пропонованого дослідження розробила модуль «Цифровий етикет, комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві: європейський підхід».

Здобувачам вищої освіти було запропоновано вивчення таких тем: «Теоретичні засади формування цифрового етикету громадян у ЄС. Законодавче регулювання здійснення комунікацій в цифровому суспільстві. Сучасні тенденції взаємодії у цифровому середовищі. Вимоги до ефективної комунікації в умовах цифрового суспільства. Соціально-психологічні засади комунікації в цифровому середовищі. Морально-етичний кодекс професійної поведінки ділового спілкування в цифровому середовищі».

Як приклад залучення майбутніх учителів до неформальної освіти наведемо участь у EdCamp, конференціях, які проводять самі учасники-освітяни. Разом зі здобувачами вищої освіти освіти відвідали декілька освітніх заходів, зокрема магістральні міні-EdCamp «Білі ворони – двигуни української освіти: натхнення, творчість, талант», які були проведені у Вінниці. Також у Комунальному закладі «Вінницький ліцей №18» Вінницької міської ради було проведено експертні панелі «Як сказати так, щоб тебе зрозуміли», «Виклики реформи НУШ».

Анна Т. так описує свої враження: *«Я мала змогу поспілкуватися з колегами, які мають досвід педагогічної діяльності, почерпнути корисну інформацію для подальшого розвитку в учительській справі. У своїй роботі потрібно використовувати цікавинки, тому що кожна дитина хоче отримати від уроків не тільки знання, а й розвиток. Саме тому я вирішила обрати експертні паралелі, пов'язані з творчістю: методи пісочного малювання та терапію кольорами. Я була в захваті від отриманого досвіду, це було дуже цікаво. Упевнена, що й учням сподобається запровадження таких методів».*

Не менш популярними серед здобувачів педагогічної освіти стали різноманітні вебінари. Наприклад, на платформі Всеосвіта майбутні педагоги прослухали вебінари, які сприяють особистому розвитку (*«Педагогічне лідерство: як розкрити внутрішній потенціал особистості?»*, *«Самовідновлення педагогічних працівників через використання кольору. Практикум»*, *«Практикум «Розвиток та удосконалення навичок «soft skills» сучасного вчителя»*), комунікативному розвитку (*«Селективний мутизм – як розговорити мовчуна»*, *«Профілактика цькування в НУШ»*).

Важливими для майбутніх педагогів були вебінари, присвячені гармонізації емоційного стану в умовах війни (*«Практичні вправи для подолання тривожності та стресу в учнів упродовж повітряної тривоги»*, *«Техніка підтримки психологічного здоров'я педагогів: майндфулнес»*, *«Психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану»*, *«Самодопомога при емоційному і професійному вигоранні. Майстер-клас»*).

Студентам радили також пройти курс із психологічно-емоційної підтримки для вчителів та шкільних психологів «Розумію» (<https://osvitoria.university/courses/rozumiju/>) від «Освіторії».

Цікавими з методичного погляду були онлайн-конференції від громадської спільноти «На урок». Для прикладу назвемо такі: *«Soft skills: практика всебічного розвитку учасників освітнього процесу»* (<https://naurok.com.ua/conference/soft-skills>), *«Практичний інтенсив: вправи для психологічного розвантаження»* (<https://naurok.com.ua/conference/relief>).

Запропонували студентам платформи, на яких розміщено контент для особистісного розвитку, зокрема такі:

– <https://prometheus.org.ua/> – *Український громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus»*. Наповнення: цикли курсів із можливістю отримати сертифікат;

– <https://www.ed-era.com/> – *Студія онлайн-освіти EdEra*. Наповнення: матеріали для вдосконалення професійних та особистісних якостей педагога;

– <https://wisecow.com.ua/> – креативний відеолекторій, що має дев'ять розділів: мистецтво, журналістика, література, музика, кіно, театр, історія, мода та соціум. «Міста» – карта соціальних ініціатив України та афіша подій. У кожному з них – курси, які складаються з відео та додаткових матеріалів;

– <https://impactorium.org/uk/all-courses/> – платформа онлайн-освіти зі сталого розвитку, містить короткі майстер-класи, тренінги, семінари. На порталі є такі курси: «Компетенції викладачів 4.0», «Фінансова грамотність», «Нефінансова звітність», «Skills Lab: успішна кар'єра», «Корпоративна соціальна відповідальність».

Підібрали перелік книг, які також допоможуть в особистісному розвитку, серед яких хочемо виділити такі:

– Брайан Трейсі *«Досягнення максимуму. 12 принципів»*. Книга допомагає читачам усвідомити важливість думок у нашому житті та розібратися в тому, чому одні люди успішніші за інших. Книга підходить амбіційним особам, які прагнуть ставати кращими з кожним днем. Автор описує 12 законів, які можуть привести людину до успіху. Також він розказує, як притягувати до себе важливих людей, цінні ідеї та нові можливості, що допоможуть досягти бажаної мети;

– Дейл Карнегі *«Як виробити впевненість у собі та впливати на людей, виступаючи публічно»*. Книга чудово підійде тим, кому доводиться часто виступати публічно, зокрема майбутнім учителям. Дейл Карнегі стверджує, що наш голос – це інструмент, у якому приховані дивовижні можливості, які допоможуть досягти успіху. Автор книги розпочинав кар'єру як ведучий психологічних тренінгів та навчав мистецтву публічних виступів. Карнегі вважав ораторське мистецтво життєво необхідною навичкою, без якої неможливо досягти вершини;

– Девід Брукс *«ДНК особистості»*. Книга для саморозвитку вчителів. Вона про те, чому потрібно переглянути власні пріоритети та зосередитися на внутрішніх чеснотах. Автор презентує низку історій, які допоможуть читачеві краще пізнати себе, знайти власні стратегії гартування характеру та досягти душевної гармонії. Письменник руйнує стереотип про те, що

самовпевненість, статус та матеріальна забезпеченість – головні запоруки щасливого життя;

– Ніна Джексон *«Чудовий учитель. Як працювати зі складними учнями та батьками і отримувати задоволення від професії»*. У книзі авторка відповідає на найбільш поширені запитання вчителів. Що робити, якщо діти не хочуть навчатися? Ваші колеги-консерватори не бажають підтримувати нові методи навчання? Батьки не поважають учительський підхід до роботи? Кожній із цих проблем Ніна Джексон присвятила окремий розділ. Також працівники освіти почерпнуть знання про те, як працювати з дітьми із дислексією, із синдромом порушення активності та уваги чи аутизмом. У книзі є декілька плей-листів із музикою, які, на думку авторки, допоможуть учням краще засвоювати матеріал.

Отже, інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі формування soft-skills як важливих надпрофесійних навичок дасть змогу підготувати педагога, який відповідає сучасним вимогам соціуму, готового працювати в умовах змін, здійснювати ефективну виховну діяльність.

Обґрунтовані педагогічні умови формування в майбутніх учителів готовності до виховання здобувачів базової середньої освіти є основою реалізації всіх компонентів освітнього процесу: від постановки мети до отримання результату шляхом стимулювання та мотивації, планування та впровадження змісту, діяльності та їхньої корекції.

ПІСЛЯМОВА

Виховання як явище притаманне будь-якому суспільству, воно пов'язане з потребами підготовки молодого покоління до життя в соціумі. Мета, завдання, зміст, форми та методи виховання змінюються відповідно до історичних, соціально-економічних, культурних особливостей життєдіяльності.

В умовах сьогодення виховання є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом, у якому закладено потужний потенціал впливу на процеси суспільного розвитку, соціалізації і становлення особистості. Трактуювання виховання визначає генеральний вектор педагогічної діяльності, що підтверджує багатовіковий досвід освітніх практик. Проблемі виховання приділено значну увагу в контексті реалізації освітніх реформ в Україні («Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей», Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»).

У нашому дослідженні поняття «виховна робота» визначаємо як цілеспрямовану суспільно-корисну діяльність педагога, зумовлену проявом його креативності й самореалізації з метою ефективного вдосконалення освітнього процесу, спрямованого на створення умов для максимального розкриття потенціалу, здібностей, формування загальнолюдських, національних, культурних цінностей, здатності до саморозвитку, самореалізації здобувачів базової середньої освіти.

Студіювання генези становлення парадигм виховання дало змогу зробити висновок про сукупність стійких поглядів та уявлень, які відображають закономірності розвитку освіти на певному етапі історичного розвитку суспільства як ціннісно-сміслові, ідейне підґрунтя, що зумовлює організацію процесу виховання та нерозривно пов'язаного з ним навчання; як соціально значущу ідею, яка домінує на певному етапі розвитку освіти та визначає її мету, зміст, методи і способи досягнення.

Виділення парадигм освіти є результатом соціально-філософського узагальнення історичних підходів до виховання. Парадигматика освіти репрезентує два основних підходи: діахронічний та синхронічний. Діахронічний підхід пов'язаний

із загальноприйнятим форматом зміни цивілізаційних циклів – Античністю, Середньовіччям, Відродженням, Новим часом, яким притаманні певні світоглядні традиції. Загальноприйнятою є класифікація, яка поєднує античну, схоластичну, ренесансну та раціональну парадигми.

Виокремлено характерні особливості авторитарної та гуманістичної педагогіки. Авторитарна педагогіка декларує підпорядкування дитини вчителю, усунення її від активної участі в освітньому процесі, ігнорування ініціативи, свободи самовираження та індивідуальності особистості. Гуманістична педагогіка – це напрям у педагогіці, орієнтований на вільний вибір і врахування індивідуально-особистісних інтересів та можливостей суб'єктів освітнього процесу, заснований на визнанні особистості дитини як найвищої людської цінності.

Основні концептуальні положення гуманістичної та авторитарної педагогіки відображено та трансформовано в сучасних базових моделях виховання, які, як правило, є синтезом педагогічних, філософських та психологічних теорій.

Образ сучасного здобувача базової середньої освіти кардинально відрізняється від школяра, на якого була зорієнтована педагогіка минулих десятиліть. Діти не стали гіршими або кращими, вони стали іншими. Сучасні здобувачі освіти дорослішають в умовах воєнного часу, соціального розшарування суспільства за рівнем матеріального забезпечення та рівнем освіченості, в умовах масової інформатиції та розвитку комп'ютерної індустрії, мас-медіа, які впливають на свідомість молодого покоління, експансії споживацької молодіжної субкультури, трансформації інституту сім'ї та шлюбу.

Цифрове інформаційне поле нав'язує стиль життя, не властивий попередньому індустріальному суспільству. Традиційна безпосередня система спілкування перетворюється на онлайн-комунікацію, яка забезпечує, з одного боку, безпечний формат взаємодії, а, з іншого, змінює засоби, зміст спілкування й саму особистість. Онлайн-комунікація часто призводить до агресивної поведінки, булінгу, кібербулінгу.

Водночас сучасна молодь має певні переваги порівняно зі старшим поколінням: відрізняється гнучкістю мислення та мобільністю, вміє працювати в умовах багатозадачності та медіабгатоозадачності, швидко сприймати інформацію, миттєво перелаштовується з виконання однієї справи на іншу. Ці особливості необхідно враховувати в освітньому процесі, важливо шукати нові форми взаємодії, розвивати комунікативні здібності, навички планування та критичного мислення здобувачів базової середньої освіти.

Одним з найважливіших соціокультурних завдань, яке стоїть сьогодні перед світовим співтовариством, є інтеграція систем освіти різних країн у світовий освітній простір. Важливою умовою його успішної реалізації є вивчення зарубіжного досвіду розвитку освіти, зокрема дослідження теорії та практики підготовки вчителів у різних країнах до реалізації виховної роботи.

Зростаючі вимоги суспільства до системи освіти втілено у розробці нових освітніх та професійних стандартів, в оновленні кваліфікаційних вимог та характеристик вчителя. У цих документах відображені основні вимоги до професійної підготовки педагогів для сучасної школи Європи. Це, перш за все, високий рівень професіоналізму; навчання та професійний розвиток впродовж життя; професійна мобільність; залучення до соціального та професійного партнерства. Аналіз професійних стандартів засвідчив, що етичний компонент є механізмом трансляції як загальнокультурних, так і педагогічних цінностей, які формують аксіологічні установки професії педагога.

Вимоги до особистості вчителя корелюються в Педагогічній Конституції Європи з документами про освіту в Україні (Концепція «Нова українська школа» (2016), Професійний стандарт педагога за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020)).

Соціально-педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів до виховної роботи визначають на основі державної політики у галузі освіти; особливостей соціально-політичних перетворень у країні; ціннісних орієнтацій суспільства; нових тенденцій, напрямів, особливостей та перспектив сучасної освіти; позитивного досвіду виховання, як в Україні, так і за кордоном; з урахуванням соціалізації як важливого напрямку формування особистості; взаємозв'язку навчання, виховання, розвитку здобувачів освіти; навчання як суспільного процесу; гармонізації освітнього процесу; педагогічної спадщини видатних педагогів минулого і народної педагогіки; історичних, культурних, національних особливостей країни; сучасних реалій; індивідуальних та вікових характеристик здобувачів базової середньої освіти, особливостей їх поведінки, спілкування.

Професійна підготовка у педагогічному ЗВО як мета пов'язана з засвоєнням здобувачами вищої освіти особливостей здійснення професійної педагогічної діяльності, з формуванням загальних і професійних компетентностей, готовності до реалізації професійних завдань. Професійна підготовка у педагогічному ЗВО як процес – це система взаємопов'язаних видів навчальної та позанавчальної діяльності. Результатом цього процесу є професійне становлення, професійний розвиток, професійна соціалізація майбутніх учителів.

Кожний заклад вищої педагогічної освіти розробляє освітні програми з урахуванням зовнішніх та внутрішніх умов функціонування та розвитку університету. В освітньо-професійній програмі визначені дисципліни загальної, професійної підготовки, практична підготовка майбутніх фахівців, атестація.

У світовій освітній практиці є багато спільного у підходах до підготовки педагогів, проте існує і чимало відмінностей, зумовлених історичними, культурними, національними традиціями, а також економічними можливостями держав.

Професійна підготовка майбутніх освітян до виховної роботи в зарубіжних країнах безпосередньо пов'язана з такими

ключовими аспектами: мотивований вибір педагогічної професії; формування особистісних якостей майбутнього вчителя у процесі вивчення як обов'язкових, так і елективних дисциплін, що сприяють формуванню свідомості, глобального мислення, різнобічної проінформованості (учитель має бути професійно компетентною, політично грамотною, високоморальною людиною); підготовка до вирішення педагогічних проблем; практична спрямованість у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу; модернізація педагогічної практики в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів; зростання складової самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти.

Система підготовка майбутніх учителів відрізняється варіативністю, гнучкістю та наступністю, орієнтацією на інтеграцію професійних стандартів окремих країн зі стандартами країн Європейського Союзу. Проте сьогодні не йдеться про повноцінну міжнародну уніфікацію в галузі освіти, а тільки про зближення. Системні зміни в освіті формують принципово новий контекст професійної підготовки майбутнього вчителя, головного суб'єкта інноваційних процесів, що визначають вектор розвитку: від «школи для всіх» до «школи для кожного», «школи відповідального майбутнього».

В основі успішної реалізації професійної діяльності будь-якої спрямованості лежить готовність до її здійснення. Поняття готовності до педагогічної діяльності у психолого-педагогічній літературі науковці розглядають як стан, як ставлення, як якість особистості, як наявність здатності до діяльності, водночас, готовність у всіх випадках визначено як передумову діяльності людини.

З урахуванням сучасних тенденцій виховання в умовах реформування освіти, викладених у «Програмі «Нова українська школа»: у поступі до цінностей» (2018), ми визначили базову дефініцію нашого дослідження. Готовність майбутніх учителів до здійснення виховної роботи – це комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих

якостей, які визначають здатність майбутніх педагогів розвивати духовно-ціннісну сферу особистості здобувачів базової середньої освіти, сприяти становленню їх як повноцінних суб'єктів суспільно значущих соціальних відносин; це прагнення майбутніх освітян до постійного самовдосконалення та саморозвитку, які необхідні для проведення виховної роботи з урахуванням сучасних тенденцій організації освітнього процесу.

Виходячи з аналізу практики та суміжних досліджень, до складових готовності до виховної роботи ми зараховуємо: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-вольовий, конативно-діяльнісний структурні компоненти.

Вибір методологічних підходів визначає способи науково-дослідної діяльності. Методологічні підходи є основним орієнтиром для дослідника впродовж усього процесу пізнання педагогічного явища та його перетворення: від початку до кінця. Методологічні підходи визначають логіку дослідження для досягнення поставленої мети та отримання наукових результатів.

У дослідженні ми наголошуємо на важливості реалізації компетентнісного, аксіологічного, акмеологічного, антропологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, синергетичного, системного підходів у їх органічній єдності у процесі підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи у школі.

Для візуалізації експериментально-пошукового задуму дослідження ми обрали метод моделювання. У наукових дослідженнях модель розглядають як зображення, опис певного процесу, явища чи об'єкта; як аналог фрагмента природної або соціальної реальності; як матеріальний або уявний об'єкт, який у процесі дослідження заміщає об'єкт-оригінал. Важливою ознакою моделі є її здатність відображати властивості оригіналу

Опрацювання науково-теоретичних джерел, дисертаційних праць відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що цей метод виконує як теоретичні (інтерпретаційну,

пояснювальну, прогностичну, критеріальну), так і емпіричні (описову, вимірювальну) функції.

Екстраполяція теоретичних положень дала нам змогу спроектувати модель підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти, яку ми визначаємо як образно-понятійну дидактичну конструкцію, у якій об'єкт та предмет дослідження представлені семантично пов'язаною системою понять, що відображає теоретико-методологічні положення, структуру, зміст підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти; компоненти, критерії, рівні сформованості досліджуваного феномена. Логічний компонент моделі представлений графічними елементами, які відображають зв'язки між її структурними компонентами. Основою моделі є педагогічні умови її ефективності, які визначають дієвість її функціонування.

Структура розробленої нами моделі складається з таких блоків: цільового, концептуально-теоретичного, змістовно-технологічного, моніторинго-результативного. Елементи блоків уможливають представлення динаміки самого процесу практичної підготовки і його результату як цілісного, єдиного в системному та функціональному плані утворення, що забезпечує формування готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти.

Представлена модель має структурно-динамічний характер, відображає взаємозв'язки та взаємовплив між компонентами як практичної, так і теоретичної підготовки; дає змогу простежити динаміку й побачити кінцевий результат цього процесу – практичну готовність до проведення виховної діяльності.

Теоретичний аналіз та вивчення практичного досвіду підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти свідчить про необхідність визначення науково обґрунтованих педагогічних умов, які сприяють ефективності цього процесу.

Ми визначили і представили верифікацію педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з

учнями основної школи, а саме: формування освітнього середовища, що сприяє інтеріоризації особистісно-професійних цінностей; збагачення змісту професійної підготовки контентом, що відображає холістичний погляд на освітню діяльність як єдність навчання й виховання особистості; використання знаково-контекстного навчання для розвитку професійно-педагогічного мислення студентів; організація методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання функцій класного керівника в цифровому освітньому середовищі; інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі формування soft-skills, необхідних для виховної діяльності.

Вважаємо, що практичне впровадження розробленої системи підготовки майбутніх учителів до здійснення виховної роботи сприятиме формуванню знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, які визначають здатність майбутніх педагогів розвивати духовно-ціннісну сферу особистості здобувачів базової середньої освіти, сприяти становленню їх як повноцінних суб'єктів суспільно значущих соціальних відносин; прагненню майбутніх освітян до постійного самовдосконалення та саморозвитку, які необхідні для проведення виховної роботи з урахуванням сучасних тенденцій організації освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П., & Сулима, О. В. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Агеєва, В. П. (2019). Урок літератури як спосіб виховати ненависть до читання. URL: <http://litakcent.com/2019/09/13/urok-literaturi-yak-sposib-vihovatinenavist-do-chitannya>.
- Акімова, О. В. (2010). *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04]. Тернопіль.
- Акімова, О. В. (2016). Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 26, 41-46.
- Акімова, О. В., & Сапогов, М. В. (2022). Розвиток та становлення сучасної освітньої парадигми. *The 5 th International scientific and practical conference "Modern science: innovations and prospects" SSPG Publish, Stockholm, Sweden*, 7, 280 -283.
- Алексєєнко, Т. Ф. (2007). *Соціалізація особистості: можливості й ризики : науково-методичний посібник*, К.
- Андрущенко, В. (2013). Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*, 4, 5-9.
- Андрущенко, В. А., В. Гончаров, В. Молодиченко, & Л. Панченко (2017). *Культура як аксіологічна матриця освіти*. К. : «МП Леся».
- Андрущенко, В. П. (2014). Педагогіка майбутнього – педагогіка компромісу. *Вища освіта України № 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, Т.1., 16 – 18.
- Андрущенко, В. П., & Бондар В. І. (2015). Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 5–6, 54–63.
- Андрущенко, Т. В. (2015). Національне та загальнолюдське як домінантні цінності сучасної освітньої політики (європейський контекст). *Мультиверсум. Філософський альманах*, 9-10, 117-134.

- Андрющенко, О. О. (2020). *Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі пільдипломної практики*. [Дис. ... канд. пед. наук :13.00.04]. Запоріжжя.
- Антипін, Є. (2022). *Педагогічна антропологія: навч.-метод. посібник*. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
- Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991-2017) (2019). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ».
- Антонов, В.М. (2018). *Інноваційна акмеологічна педагогіка: кіберакмеологічний аспект управління якістю освіти: монографія*. Одеса.
- Антонова, О. Є. (2011). Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер.* Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 17 – 22.
- Антошків, М.С. (2018). Врахування психологічних особливостей студентів цифрового покоління шляхом організації змішаного навчання. *Фізико-математична освіта*, 1 (15), 128-131.
- Арістотель. Політика. У Є.І. Коваленко, & Н.І. Белкіна (2006). (Ред.) *Історія зарубіжної педагогіки*. Хрестоматія: Навчальний посібник. (с.39 – 46). Київ: Центр навчальної літератури.
- Атросенко, Т.О. & Зданевич, Л.В. (2021,) Аксіологічний підхід у формуванні полікультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*, 2(188), 6-11.
- Ашиток, Н. (2015). Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія: «Педагогіка»*, 1/3, 4–11.
- Бабин, І., & Ликова, В. (2020). Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. URL: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238>.
- Бадер, С. (2020). *Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці*: [Дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04]. Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Старобільськ.
- Базильчук, Л. (2009). Поняття, становлення і специфіка позакласної роботи в школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської*

- школи : наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 29, 182–188.
- Банах С.В., & Добровольська С.Я. (2021). Стресостійкість як професійно значуща риса особистості педагога._ *The 1 st International scientific and practical conference—Topical issues of modern science, society and education. SPC—Sci-conf. com. ua*, Харків, 394-398.
- Батечко, Н., & Михайліченко, М. (2020). Еволюція освітніх парадигм у сучасному науковому дискурсі. *Освітологія*, (9), 29–37. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4>.
- Башкір, О. І. (2020). *Методологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів: навчально-методичний посібник*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
- Безлюдна, Н., & Дудник, Н. (2022). Формування soft skills у майбутніх педагогів як умова реалізації професійного стандарту вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6), 137–143 [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248137](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248137).
- Бекірова А.Р. (2021). *Теоретико-методологічні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах освіти*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Белан, Т. (2021). Педагогічні цінності майбутніх викладачів як основа професійної діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 14-15 (170-171), 50-54.
- Бельдій, А.О., & Волошина, О.В. (2017) Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 52, 13-16.
- Бельдій А.О., Волошина, О.В. Пінаєва, О.Ю. (2023). Функції деонтологічного компоненту у структурі професіоналізму майбутніх медичних сестер. *Актуальні питання у сучасній науці*, 9(15), 662-673. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-9\(15\)-662-672](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-9(15)-662-672).
- Бельдій А.О., Волошина О.В. Методичні аспекти формування соціальної компетентності молоді в середовищі закладу освіти. У Лук'янова Л. (Ред.). *Формування професійно важливих*

- якостей майбутніх педагогів: андрагогічний вимір (с.86-103). Вінниця: ТОВ «Твори».*
- Беседа, Н.А. (2012). *Підготовка вчителя до застосування здоров'язберезжувальних технологій у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу освіти* [Дис. ... канд. пед. наук :13.00.04]. Київ.
- Бескорса, О С (2021). *Теорія і практика формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи освіти* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04]. Слов'янськ.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
- Бех, І. Д. (2011). Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: зб. наук. пр., за матер. Першої Всеукр. наук.- практ. конф. «Освітологія –науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»*, К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 42-66.
- Бех, І. Д. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
- Бех, І. Д. (2012). Виховання та розвиток особистості у дзеркалі двох парадигм. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1 (16). 3-8. ISSN ISBN 978-966-7406-72-1.
- Бех, І. Д., & Чорна, К. І. (2015). Програма українського патріотичного виховання дітей і учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*, 12-13, 26-37.
- Бех, І.Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія*. Київ – Чернівці : «Букрек».
- Беленька, Г., & Волинець К. (2019). Ціннісно-сміслові орієнтири майбутніх педагогів. У Г. Цветкова (Ред.) *Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів (с.46-61)*.
- Беляєв, С. Б. (2020). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних методи освіти* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04]. Харків.
- Бібік, Н. (Ред.) (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ : Літера ЛТД.

- Бібік, Н. (Ред.) (2018). *Нова українська школа: poradnik dla vchitelja*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Білоус, О. (2022). Формування педагогічної рефлексії в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. *The 7 th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospect*. CPN Publishing Group, Tokyo, Japan, 349-354.
- Білошицька, Т. Ю. (2013). Особливості роботи класного керівника в сучасних умовах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 4, 111-115.
- Бінецька, Д. (2016). Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 1 (52), 16-20. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14298>.
- Бірта, Г. О, . & Бургу Ю.Г. (2014). *Методологія і організація наукових досліджень. [текст] : навч. посіб. К. : «Центр учбової літератури»*.
- Богатько, В.В., Віннічук, А.П., & Волошина, О.В. (2019). *Методика навчання української мови, методика навчання української літератури і педагогіка / навчально-методичний посібник для підготовки до атестації здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр»*. Вінниця: ТОВ «Твори».
- Бойко, А. М. (2007). Методологія, теорія, практика виховання — єдина система. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. Т. 1: Теорія та історія педагогіки*. К. : Педагогічна думка, 51–68.
- Бойченко, В. В. (2020). Ідея нового педагогічного мислення у формуванні майбутнього вчителя. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2(5),143-149.
- Бойченко, В. В. (2021). Задачний підхід як методологічна основа процесу формування педагогічного мислення майбутніх учителів. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології : зб. наук. праць* Переяслав, 14, 134-156.
- Бондар, В.Г. (2020). *Підготовка майбутніх учителів до позакласної роботи в початковій школі*. [Автореф. дис ... канд. пед. наук :13.00.04]. Черкаси.

- Бондар, Т. Б. (2020). Готовність як психолого-педагогічний концепт: труднощі перекладу. *Language: Codification·Competence·Communication* . 1(2), 7-21.
- Бондаренко, В.І. (2016). *Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету* [Дис. ... канд. пед. наук :13.00.07]. Східноукраїнський нац. ун-т ім.В.Даля, Сєверодонецьк.
- Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2023). *Аксіологічний концепт національно-патріотичного виховання*. Київ: Фенікс.
- Боруцька, Л. С. (2021). Едьютейнмент в освіті. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної Тернопіль : Тайп.*
- Браславська, О. (2019). Критеріально-показниковий склад професійного потенціалу педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (20), 44–49.
- Браславська, О., & Озерова, Л. (2021). Теоретичні основи формування професійної мотивації майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (2(22), 21–30.
- Братко, М. В. (2014). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 22, 15-21.
- Бровчак, Л. (2022). Студентське самоврядування як фактор формування організаторських здібностей майбутніх вчителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (52), 240–243.
- Бровчак, Л. С. (2015). Студентське самоврядування як фактор формування організаторських здібностей майбутніх учителів. [Дис. ... канд. пед. наук :13.00.07]. Вінниця.
- Бродська, Л. В. (2006). Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04]. К.
- Бронфенбреннер, У. (1991). *Теорія екологічних систем. Літописи розвитку дитини*, 6 (1), 187-249.

- Будник, О.Б. (2015). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*. [Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04]. Житомир.
- Будник, О. (2014). Педагогічний аналіз змісту понять «соціалізація» і «виховання». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ФОП Жовтий, О.О., Ч. 3, 69–78.
- Буйняк, М. Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами*: [Автореф. дис. ... канд. пед. наук:19.00.08]. Кам'янець-Подільський.
- Бурау, Н.І., В.С. Антонюк, & Д.О. Півторак. (2021). *Методологія наукових досліджень у галузі: практикум*. К.: КІП ім. Ігоря Сікорського.
- Бутова, В. (2018). Роль учителя у забезпеченні якості шкільної освіти Фінляндії. *Вища школа*, 11, 101–108.
- Буяновська, О. (2023). Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 65, 1, 262-267.
- Вавренюк, С. А. (2019). Історія проведення реформи вищої освіти в Європі. *Інвестиції: практика та досвід*, 15, 80–84.
- Варганич, Г. О., & Хоменко, З. В. (2019). Особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (44), 86-93.
- Василюк, Т., Лисоконь, І., Размолодчикова, І., & Шимко, І. (2022) *Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери [монографія]*. Кривий Ріг : КДПУ.
- Васильєв, І.Б. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки педагогів професійного навчання*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ, 458.
- Васянович, Г. П. (2010). Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 4 : *Психологія і педагогіка*. Львів : Сполом.
- Васянович, Г. П. (2013). Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*, 3, 9–31.

- Ватковська, М. Г. (2011). Філософсько-освітні парадигми та проблеми самореалізації особистості. *Культура народів Причорномор'я*, 120-122.
- Вербиненко, Ю. І. (2013). Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*, 119–124.
- Веремчук, А. М. (2009). *Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови*. [Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07]. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ.
- Вернигора, О. Л. (2020). *Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04], Київ.
- Винничук, Р. В. (2018). Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*, 2 (54), 93-96.
- Вишневський, О. (1996). *Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси*. Львів.
- Вишневський, О. І. (2006). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб.* Дрогобич: Коло.
- Вікторенко, І. Л. (2021). *Теоретичні і методичні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів нової української мови*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Слов'янськ.
- Вітвіцька, С.С. (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*. Житомир: Вид. О.О. Євенок.
- Вознюк, О. В. (2014). Нова парадигма освіти дорослих. *Андрагогічний вісник*, 5, 14–28.
- Вознюк, О. В. (2016). Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості. У Дубасенюк О.А. (Ред.) *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія* (с. 67-97). Житомир : Вид-во Рута.
- Вознюк, О.В. (2008). *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга половина ХХ століття)*. Навчально-методичний посібник / Житомир : вид-во ЖДУ.

- Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка*: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав.
- Волкова, Н. П. (2018). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- Волкова, Н.П., & Батраченко І.Г. (2015). Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія». Педагогічні науки*, 1 (9), 94-101.
- Волошина, О.В. (2008а). Аналіз результатів експериментального дослідження педагогічних умов виховання толерантності у підлітків у позакласній роботі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 24, 92-96.
- Волошина, О.В. (2008b). Виховання толерантності як якості особистості старших підлітків у позакласній виховній роботі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 22, 127-133.
- Волошина, О.В. (2008с). Створення толерантного виховного простору як педагогічна умова виховання толерантності у підлітків. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 25, 82-86.
- Волошина, О.В. (2009а). Відхилення у поведінці учнів загальноосвітніх навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 29, 246-251.
- Волошина, О.В. (2009b). Особливості морального виховання підлітків у сучасних умовах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 53, 128 - 134.
- Волошина, О.В. (2009с). Формування саногенного мислення як умова виховання толерантності. *Матеріали конференції «Miejsce Innego we współczesnych o wychowaniu»*. Лодзь, 88-93.
- Волошина, О.В. (2010а). Інклюзивна освіта як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного*

- університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 31, 166-170.
- Волошина, О.В. (2010b). Корекційна робота з дітьми з синдромом дефіциту уваги як нагальна потреба сучасної школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 32, 257-261.
- Волошина, О.В. (2010c). Підготовка майбутніх учителів до інклюзивних форм роботи як нагальна потреба сучасної школи. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Теоретичний та науково-методичний часопис, Рівне*, Т. 1, 253-258.
- Волошина, О.В. (2011a). Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 35, 34-37.
- Волошина, О.В. (2011b). Стратегічні напрямки розвитку освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 34, 120-123.
- Волошина, О.В. (2011c). Толерантність як психолого-педагогічна проблема. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка толерантності - основа розвитку освіти третього тисячоліття»*. Хмельницький, 7 – 12.
- Волошина, О.В. (2012a). Педагогічні технології як дидактичний інструментарій підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 36, 67-70.
- Волошина, О.В. (2012b). Виховна робота як соціально-педагогічна категорія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 37, 44-47.
- Волошина, О.В. (2012c). *Основи корекційної педагогіки: довідник*. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 186.
- Волошина, О.В. (2012d). Педагогічні технології як дидактичний інструментарій підготовки майбутніх учителів. *Наукові*

- записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 36, 67-70.
- Волошина, О.В. (2012е). Роль професійної практики в процесі становлення майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 38, 138-141.
- Волошина, О.В. (2013а). Ділова гра як засіб педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 40, 34-37.
- Волошина, О.В. (2013b). Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії: рівний доступ до освіти. *Дефектолог*, 12, 11-14.
- Волошина, О.В. (2013с). Роль дисциплін педагогічного циклу у професійному розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 39, 130-134.
- Волошина, О.В., Дудник Б.В. (2014а). Модель підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів основної школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42, 121-125.
- Волошина, О.В. (2014b). Організація інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах України. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 16-19.
- Волошина, О.В. (2014с). Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в загальноосвітній школі. У Акімова О.В. Ред.) *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія*. (с. 105-126). Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД».
- Волошина, О.В. (2014d). Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 41, 66-70.

- Волошина, О.В. (2015а). Використання проектних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 44, 41-44.
- Волошина, О.В., & Джой Н.М. (2015b). Модель підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 43, 123 – 126.
- Волошина, О.В. (2015с). *Педагогіка інновацій у вищій школі. Методичні вказівки до виконання практичних та лабораторних занять*. Вінниця: ВДПУ.
- Волошина, О.В. (2015d). *Педагогіка інновацій у вищій школі. Навчально-методичний посібник*. Вінниця: ВДПУ.
- Волошина, О.В. (2016а). Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 48, 13-16.
- Волошина, О.В. (2016b). Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 46, 9-13.
- Волошина, О.В. (2016с). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в інклюзивних класах як нагальна потреба сучасної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Збірник тез доповідей*. Вінниця, 64-67.
- Волошина, О.В., & Дмитренко, Н.Є. (2016d). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 4, 26-34.
- Волошина, О.В. (2016е). Формування толерантності в майбутніх учителів в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. У Акімова О.В. (Ред.) *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія* (с. 59-76). Вінниця: ТОВ»Нілан-ЛТД».

- Волошина, О.В., & Корняк, О.А. (2017а). Аналіз результатів експериментального дослідження щодо формування інклюзивної готовності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілан» ЛТД», 65-68.
- Волошина, О.В. (2017b). Використання інноваційних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. У Акімова О.В. (Ред.) *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія*. (с. 209-228). Вінниця: ТОВ» Нілан-ЛТД».
- Волошина, О.В., & Акімова, О.В. (2017с). Історія педагогіки (у мнемокартах і схемах). Вінниця: ТОВ» Нілан-ЛТД».
- Волошина, О.В., & Романенко, Д.П. (2017d, листопад). Організація дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх вихователів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілан» ЛТД», 117-120.
- Волошина, О.В., & Дмітренко, Н.Є. (2017е). Педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*, 13, 80-88.
- Волошина, О.В. (2017f, листопад). Підготовка майбутніх учителів до гуманного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень. Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 28-35.
- Волошина, О.В. (2017g). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*, 1, 31-40.
- Волошина, О.В., & Шепітко, Д.І. (2017h, листопад). Характеристика роботи викладача в контексті організації інтерактивного навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього*

- вчителя: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця: ТОВ «Нілан» ЛТД», 183-186.
- Волошина, О.В., & Мазур, К.В. (2017i). Формування художньо-естетичної культури в дітей дошкільного віку як нагальна проблема сьогодення. *Педагогічний пошук: збірник наукових праць молодих студентів і молодих вчених*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 8, 77- 80.
- Волошина, О.В., & Андрєєва, В.І. (2018a). Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 52, 12-29.
- Волошина, О.В. , & Славінська, Г.В. (2018b). Дослідно-експериментальна робота з формування етичної культури майбутніх керівників освітніх закладів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 55, 58-63.
- Волошина, О.В., & Фрицюк, В.А. (2018c). Професійний саморозвиток майбутніх учителів: аксіологічний аспект проблеми. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук праць*, 1 (60), 367-372.
- Волошина, О.В. (2018d). Технологія формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу. У Акімова О.В. (Ред.) *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя*. Вінниця: Нілан.
- Волошина, О.В., & Ємець, К.І. (2018e, листопад). Модель корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: Нілан, 59-63.
- Волошина, О. В., & Гайдібаді, О. В. (2019a). Проблеми сучасного батьківства: трансформації традиційних сімейних ролей в сучасній родині. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 54, 9–13.

- Волошина, О.В. (2019b). Підготовка майбутнього учителя до діалогічної взаємодії з учнями: практичні аспекти. У Акімова О.В. (Ред.) *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія*. (с.92-110), Вінниця: «Твори».
- Волошина, О.В., & Бельдій, А.О. (2019с). Кейс-метод як засіб розвитку пізнавального інтересу студентів в процесі вивчення профільних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 60, 13-18.
- Волошина, О.В., & Жуковська, Ю.О. (2020а, червень). Переваги використання Інтернет-платформи «Школаплюс» у роботі класного керівника. *The 19 th International scientific and practical conference « SCIENTIFIC BASES OF SOLVING OF THE MODERN TASKS»?* Frankfurt am Main, Germany, 170-174.
- Волошина, О.В. (2020b). Інтерактивна компетентність сучасного вчителя як запорука ефективності освітнього процесу. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 12, 111-118. DOI: 10.35619/iiv.v1i12.315.
- Волошина, О.В. (2020с). Компонентна структура, критерії сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів. *Педагогічний дискурс: зб. наук праць. Хмельницький*, 29, 86-90. DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.03.
- Волошина, О.В., & Мнищенко, К. (2020d). Формування у майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 63, 81-86. DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-81-85.
- Волошина, О.В., & Мнищенко, К. В. (2020е). Підготовка вихователя до формування художньо-мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку засобами фольклору. У Акімова О.В. (Ред.) *Особистісно-професійний розвиток учителя: погляди стейкхолдерів. Монографія*. (с.102-118). Вінниця: «Твори».
- Волошина, О.В., & Мудрак, Л.Ю. (2020f). Кейс-метод як засіб особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. У Акімова О.В (Ред.) *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія*. (с.44-63). Вінниця: «Твори».

- Волошина, О.В., Мудрак, Л.Ю., & Рябокінь, О.С. (2020g, липень). Технологія контекстного навчання у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності. *The 1st International scientific and practical conference "Actual trends of modern scientific research"*, MDPC Publishing, Munich, Germany, 246-252.
- Волошина, О.В. (2020i). *Порадник сучасного вожатого: навчально-методичний посібник для підготовки студентів СВО бакалавра спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)*. Вінниця: ТОВ «Твори», 2020.
- Волошина, О. (2020j, жовтень). Реалізація контекстного навчання при підготовці майбутніх учителів. *Збірник тез II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»*, 118-119.
- Волошина, О.В., & Попівняк, У. (2020k, листопад). Підготовка майбутнього вчителя до організації волонтерської діяльності. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»*. Вінниця.: ВДПУ, 86-91.
- Волошина, О.В., & Свинарик, А.М. (2020l, травень). Формування ціннісної спрямованості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції: матер. Міжнар. наук.-метод. конф.* Суми : Сумський державний уні-верситет, 204-207.
- Волошина, О.В. (2020m). Формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів за допомогою сервісу LEARNINGAPPS.ORG. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 3, 52-56.
- Волошина, О.В. (2020n). Формування у майбутніх учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 61, 111-116. DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-111-116.
- Волошина, О.В., Чехмestрук, А.С., & Вдовиця, О.О. (2020o, серпень). Формування ціннісних орієнтацій учнів основної школи засобами креолізованого тексту. *The 6th International*

- scientific and practical conference «Modern science: problems and innovations»*. SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 210-216.
- Волошина, О.В., Чехместрук, А.С., & Головченко, К.С. (2020р, травень). Креолізований текст як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. *The 6th International scientific and practical conference «Science, society, education: topical issues and development prospects»*, SPC “Sci-conf.com.ua”, Харків, 430-434.
- Волошина, О.В., Яшевська, О.В., & Маласай, І.В. (2020г, серпень). Використання додатку LEARNINGAPPS.ORG як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів *The 8th International scientific and practical conference —Eurasian scientific congress*, Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain, 190-196.
- Волошина, О.В. & Вдовиця, О.В. (2021а, жовтень). Роль професійно-особистісної рефлексії у педагогічній діяльності. *Орликіана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти : матеріали наук.-практ. симп.* Миколаїв, 167-170.
- Волошина, О.В. & Вдовиця, О.О. (2021b). Здатність до професійно-особистісної рефлексії як фактор успішного становлення майбутнього педагога *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи : матер. II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. Електронне видання*. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 149-151.
- Волошина, О.В. & Горбань, Р.Г. (2021с, липень). Технологія знаково-контекстного навчання як пріоритетний напрям формування професійної культури майбутнього вчителя. *Наукові та освітні трансформації в сучасному світі: збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції*. Чернігів. Суми: ТОВ НВП «Росток А.В.Т.», 201-203.
- Волошина, О.В. & Дрозд, О.В. (2021d, листопад). Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів. *V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»*. Вінниця.:ВДПУ, 88-94.
- Волошина, О.В. & Маласай, І.В. (2021е, листопад). Педагогічна практика як засіб формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів. *Наукова інтернет-конференція з проблем вищої освіти і науки «Тенденції,*

- проблеми та шляхи їх вирішення у організаційно-методологічному забезпеченні підготовки фахівців», Харків, 192-197.*
- Волошина, О.В. & Маласай, І.В. (2021f, жовтень). Потенціал навчальних дисциплін у формуванні художньо-естетичної компетенції майбутніх учителів. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Нова українська школа й підготовка вчителя до забезпечення базової середньої освіти»*. Глухів, 180-186.
- Волошина, О.В. & Ткачук, А.П. (2021g, листопад). Трансформація компетенцій сучасного педагога дошкільної освіти: виклики сьогодення. *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Наукові дослідження та інновації в галузф суспільно-гуманітарних наук»*. Мелітополь, 244-249.
- Волошина, О.В. (2021h). Виховання дитини в сім'ї: сучасні підходи і традиційні цінності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 8 (346) Ч. I, .48-59. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-48-58.
- Волошина, О.В. (2021). Трансформації функцій педагога ХХІ століття: європейський вимір.. У Акімова О.В. (Ред.).*Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами: монографія (с. 131-151)*. Вінниця: ТОВ «Друк».
- Волошина, О.В., & Блажко, В.В. (2021i, травень). Деякі аспекти співпраці сім'ї та школи в сучасній освітній *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених [Електронне видання] : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. учених*, Харків, 119-121.
- Волошина, О.В., & Артемчук, А.О. (2022а, травень). Прийоми використання наочності на уроках української мови. *Всеукраїнська вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти»*. Київ-Вінниця, 86-92.
- Волошина, О.В., & Дмітренко, Н. Є. (2022b). Музейна педагогіка як засіб формування загальнокультурної компетентності здобувачів педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*, 65, 114-123. <https://doi.org/10.31652/2412-1142->

- Волошина, О., & Колесник, К., (2022e). Напрями й контексти модернізації дошкільної освіти 80-90-х років ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9-10, 123-124. DOI 10.24139/2312-5993/2022.09-10/303-310.
- Волошина, О., & Колесник, К. (2022f). Організація дитячого експериментування в закладах дошкільної освіти: передовий педагогічний досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122), 192-200. DOI 10.24139/2312-5993/2022.07-08/192-201.
- Волошина, О., & Колесник, К. (2022g). Розвиток медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти: європейський досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*, 12(2), 73-80. DOI: 10.3189/2308-4081/2022- 12(2)-8.
- Волошина, О.В., & Колодій, І.В. (2022h, травень). Формування естетичної компетентності учнів на уроках української мови і літератури. *Перспективні напрями розвитку наукової думки в ХХІ столітті»: Зб. наук. праць за матеріалами IV Міжн. наук.-практ. конф. до Дня науки України*. Одеса: Лерадрук, 88-95.
- Волошина, О. (2022i). Модернізація ролі українського вчителя в контексті інтеграції в сучасний Європейський простір. *Професійна педагогіка*, 1(24), 62–70. [https://doi: 10.32835/2707-3092.2022.24.62-70](https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.62-70).
- Волошина, О.В. & Мельник, Н.І. (2022j, червень). Дидактичні засади організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Трансформаційні процеси в умовах війни та післявоєнного періоду. Збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції*). Чернігів : ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 213-216.
- Волошина, О.В., & Мельник, Н.І. (2022k, липень). СМАРТ-освіта – нова парадигма розвитку освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 565-567.
- Волошина, О.В., Пінаєва, О.Ю., & Зелінський В.Ю. (2022l). Професійна компетентність сучасного педагога: виклики сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук:*

- міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 56, т. 1, 172-177. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-1-25>.
- Волошина, О.В., Пінаєва, О.Ю., & Колодій, І.В. (2022m, листопад). Формування естетичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *VIII Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: виклики та пріоритети»*. Запоріжжя, 88-93.
- Волошина, О.В. (2022р). Формування відповідального ставлення до професійної діяльності здобувачів педагогічної освіти в умовах впровадження SMART-технологій *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми. 5 (119), 180-192. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/180-192.
- Волошина, О.В., & Ясельський, М.В. (2022г, березень). Дидактичний потенціал педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції: Міжнародна науково-практична конференція. Вінниця: Вінницький кооперативний інститут*, 134-136.
- Волошина, О.В. (2023а). Формування відповідального ставлення до системи педагогічних цінностей у майбутніх учителів. *Вісник науки та освіти*, 1(7), 421-432. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-421-431](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-421-431)
- Волошина О.В., Бельдій, А.О., Зелінський, В.Ю. (2023b). Розвиток соціальної активності фахівців сестринської справи у процесі волонтерської діяльності. *Вісник науки та освіти*, № 8(14), 471-483. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-471-483](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-471-483).
- Волошина, О.В. Дмітренко, Н. Є. & Бельдій, А.О. (2023с). Середовище закладу освіти як фактор розвитку соціальної компетентності учнів основної школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 62, 83-90.
- Волошина О.В., Зелінський, В.Ю. (2023f). Роль проєктної технології у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*, 5(11), 424-436. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5\(11\)-424-435](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-424-435).
- Волошина, О.В., Сергієнко, І. (2023g, березень). Медіаосвіта як засіб формування естетичного світогляду здобувачів освіти. *III*

Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи». Луганськ, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 68-72.

Волошина, О.В., Нікітіна, В.А. (2023h, квітень). Особливості професійної самопрезентації вчителя в умовах цифрового середовища. *«Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу». IV міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених, Запоріжжя -Хортиця, 68-71.*

Волошина, О.В., & Семенюк, І.В. (2023i, березень). Толерантність як складова професійної компетентності сучасного вчителя. *Підготовка майбутнього педагога в умовах євроінтеграційних процесів : Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 36-39.

Волошина, О., Гонтар, А., & Кришук, М. (2024a, березень). Особливості впровадження аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. *Актуальні питання підготовки фахівців: реалії та перспективи: матер. міжнар. дистанційної наук.-метод.* Х.: Фаховий коледж НФаУ, 149-152.

Волошина, О., & Потерлевич, В. (2024b, квітень). Потенціал дисциплін гуманітарного циклу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності в умовах закладу середньої освіти. *Гуманітарний дискурс суспільних проблем: минуле, сучасне, майбутнє: Матеріали XXIV Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю*. Черкаси: ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 178-180.

Волошина, О.В. (2024c). *Підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл до виховної роботи зі здобувачами базової середньої освіти. Методичні рекомендації*. Вінниця: «Твори», 148.

Волошина, О.В., & Підпалюк, А. О. (2024d, березень). Інноваційні технології як засіб удосконалення освітнього процесу. *Детермінанти посилення ролі освіти у повоєнному відновленні України. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-*

- практичної конференції для освітян. Київ- Чернігів: ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 79-82.
- Ворожбіт-Горбатюк, В.В. (2021). Когнітивний компонент інноваційної педагогічної діяльності вчителя. *Молодь і ринок*. 9 (195), 6–10.
- Воронова, О. Ю. (2014). Модель рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя. *Актуальні проблеми психології*. Т.7, 36, 113-120.
- Галах, В. В. (2014). Специфіка реформування середньої освіти в незалежній Україні. *Таврійський вісник освіти*, 4 (48), 274-281.
- Галузяк, В. М. (2007). Концепції виховання: формування, маніпуляція і сприяння. *Lubelski rocznik pedagogiczny*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, XXVI, 11-21.
- Галузяк, В. М. (2017). Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 54, 46–54.
- Галузяк, В. М. (2018). Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 53, 30-40.
- Галузяк, В. М., & Холковська, І.Л. (2017). Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції Ч. 1*. Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 122-127.
- Галузяк, В. М., Сметанський М.І., & Шахов В.І. (2007). *Педагогіка*. Вінниця : Державна картографічна фабрика.
- Галузяк, В.М, Довгань, Л.І. (2009). *Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика*. Вінниця : Балюк І. Б. : ВДПУ, 2009.
- Галян, О. І. (2023). Цінності професії як предиктори формування професійної ідентичності майбутніх вихователів. *Гуманітарний форум*, 1(1), 16–21. [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-3GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-3GF) .

- Гатеж, Н.В. (2019). *Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів закладу загальної середньої освіти*. [Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04]. Чернівці.
- Гербарт, Й. Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання. У Є.І.Коваленко, & Н.І. Белкіна (2006). (Ред.) *Історія зарубіжної педагогіки*. Хрестоматія: Навчальний посібник. (с. 336 – 358). Київ: Центр навчальної літератури.
- Гладуш, В. А. , & Лисенко, Г.І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Навч. посіб. Д.
- Годлевська, К.В. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Годованюк, Т. Л. (2020). *Система методичної підготовки майбутніх учителів математики*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02]. Черкаси.
- Голованова, Т. М. (2021). *Вплив Інтернет залежності на самоактуалізацію осіб юнацького віку*. [Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07]. Київ.
- Головченко, Г.О. (2021). *Тенденції розвитку медіаосвіти у США і Канаді*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Голодюк, Л. С. (2017). Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький, 22, 41-48.
- Голос, Г.А. (2021). *Виховання ціннісних ставлень у школярів в Японії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. [Дис. ... канд. пед. наук: 011]. Київ.
- Голуб, Л. О. (2018). Виховний потенціал уроку з «Варіативного модулю «Туризм» як складник професійної майстерності вчителя фізичної культури. *Сучасні тенденції фізичного виховання і спорту : матеріали регіонального науково-методичного семінару*. Полтава, 25-28.
- Гомеля, Н.С. (2015). *Особистісний підхід у психолого-педагогічній підготовці майбутнього педагога професійного навчання* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. К., 376.

- Гончаренко, С. У. (2012). Формування нелінійного (синергетичного) мислення учнів. *Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журнал*. 2, 3-8.
- Гончаренко, С.У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця».
- Горохівська, Т. М. (2021). *Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Гречаник, Н. І. (2021). *Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Глухів.
- Гречаник, Н. І. (2020). Культурологічний підхід підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому просторі вищої школи. *Молодь і ринок*, 1 (180), 56–61.
- Гривкова, О.Я. (2019). *Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини*. [дис. ... КАНД пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Григоренко, Т. В. (2021). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів- філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Хмельницький.
- Гриневич, Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. URL. : <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-kontekstikonceptcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>.
- Гриньова, М. В. (2021). Модель підготовки майбутнього вчителя для педагогічної діяльності в Новій українській школі. *Моделі підготовки майбутнього вчителя для Нової української школи: теорія і практика: колективна монографія*. Полтава. Астроя.
- Гринюк, С. П. (2013). *Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії*. [Дис. ... канд пед. наук: 13.00.04].
- Гриценко, А. П. (2021). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Глухів.

- Грицюк, О. С., Черненко, В.П., & Максимова, Л.П. (2021). Едьютейнмент на уроках інформатики: досвід впровадження у ЗЗСО Кременчука. *Фізико-математична освіта*. 4(30), 40-45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-030-4-006>
- Грищук, Ю. В. (2019). *Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польща в контексті європейських інтеграційних процесів*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Громова, Н. В. (2019), Педагогічна рефлексія як показник самореалізації майбутнього вчителя-словесника. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 172– 177.
- Гужанова, Т. С., Федорик, В. В., Кушнір, Л. О., Ортікова, Н. В., & Кононенко, О. І. (2023). Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 418-428.
- Гузій, Н.В. (2007). *Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Інститут вищої освіти АПН України. Київ.
- Гулеватий, А. А. (2005). *Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки*. [Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07]. Хмельницький.
- Гуляєва, М. М. (2021). *Професійна підготовка андрагогів в університетах Німеччини*. [Дис. ... канд пед. наук: 13.00.04]. Чернівці.
- Гура, О. І. (2005). *Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи»: Навчальний посібник*. К.: Центр навч. літератури.
- Гуревич, Р. С. (2014). Контекстне професійне навчання в мережевих спільнотах *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 269-274.
- Гуревич, Р. С., Лазаренко, Н. І., & Бойчук, В. М. (2018). Інформатизація освіти: деякі здобутки та негативні наслідки. *Nauka, tdukacja, wychowanie i praca: Ksiega jubileuszowa dedykowana Profesorowi doktorowi habilitowanemu Franciszkowi Szloskowi. Warszawa-Siedlce*, 135–148.

- Данильян, О. Г., & Дзьобань, О.П. (2019). *Методологія наукових досліджень : підручник*. Харків : Право.
- Данькевич, В.Г. (2016). *Професійний розвиток особистості у педагогічній системі А. С. Макаренка*. [Дис. ... канд пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Дем'яненко, Н. (2006). Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція. *Філософія освіти*, 2(4), 256-265.
- Дернова, М.Г. (2021). *Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ, 614.
- Джаман, Т.В. (2019). *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.
- Діденко, Н. М. (2016). *Методика позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання*. [Дис. ... канд пед. наук: 13.00.02]. Київ.
- Дмітренко, Н.Є., & Волошина, О.В. (2022a). Методичні аспекти застосування кейс технології у підготовці майбутніх учителів. *Sustainable Development in Education. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts, Katowice School of Technology*. Monograph 21. Katowice, 421-431.
- Дмітренко, Н.Є., Волошина, О.В., & Пінаєва, О.Ю. (2022b). Соціальні функції сучасного музею. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей*, Київ : Педагогічна думка, 346-350.
- Дмітренко, Н.Є., Волошина, О.В., & Попович, М. (2023a). Розвиток рефлексії педагогів у професійній підготовці. У Smachylo V. , & Nestorenko, O. (Ред). *Modern approaches to ensuring sustainable development*. (с. 512-520). Katowice, The University of Technology in Katowice Press.
- Дмітренко, Н. Є., Кізім, С. С., Волошина, О. В., & Гордійчук, Г. Б. (2023b) . Застосування Смарт-комплексів у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 70, 175-188.

- Довга, Т. Я. (2021). *Теоретичні засади і технології формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи*. [Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Кропивницький.
- Довгодько, Т. І., Зелінський, М. Ю., & Корчук, О. Ю. (2018, грудень). Основні філософськопедагогічні концепції виховання особистості: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матер. XVI Міжнар. пед.-мистецькі читання пам'яті проф. О.П. Рудницької*, К.: Талком, 233-235.
- Дорош, М. (2015). Діти і технології: «піраміда цифрової поведінки». Media Sapiens. URL: <https://ms.detector.media/media-i-diti/post/13763/2015-07-21-diti-i-tekhnologii-piramida-tsifrovoi-povedinki/>
- Дрокіна, А. С. (2020). *Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки*. [Дис. ... канд пед. наук: 13.00.04]. Харків.
- Дубасенюк, О.А. (1996). *Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Житомир.
- Дубасенюк, О.А. (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія*. Ж.: вид-во ЖДУ ім.І Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2015). *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія*. Т. 1. Житомир.
- Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник*. Житомир: Полісся.

- Дубяга, А. (Ред.) (2021). *Методичний путівник класного керівника Нової української школи : збірник методичних матеріалів*. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності.
- Дяченко, Л.М. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Євтух, М. Б., & Скорик, Т. В. (2020). Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : НУЧК, 7 (163), 8-13.
- Євтушенко, Н. В. (2021). *Системи підвищення кваліфікації учителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Чернігів.
- Єпіхіна, М. А. (2019). Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 1, ч. 2, 226–234.
- Єршова, Л. (2015). *Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття)*. Київський, Одеський, Харківський навчальні округи : Монографія. Житомир : Вид. Євенок, О. О.
- Єфремова, Г.Л. (Ред.) (2020). *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка.
- Жихорська, О. В. (2014). Сутність інтеграції видів освіти у підготовці навчально-допоміжного персоналу ВНЗ. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 4 (25), 193-199.
- Завадська, О. В. (2016). Феномен креолізованого тексту: актуальна проблема сучасних лінгвістичних досліджень. *Лінгвістичні дослідження*. 43, 163-169.
- Завгородня, Т.К., & Стражнікова, І.В. (2021). *Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ.
- Загородня, А.А. К. (2023, березень). Д. Ушинський як засновник педагогічної антропології. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія та філософія освіти в Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823-1871)*, Київ, 103-106.
- Задворняк, Л. С. (2021). *Формування активної громадянської позиції майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у*

- позааудиторній виховній роботі. [Автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.07], Вінниця.
- Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*, 2-е вид. К., «Освіта України», «КНТ».
- Закомірний, І.М. (2019). *Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380).
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226).
- Заміщак, М. І. (2023). Психологічні особливості формування емпатії в майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1), 62-66. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.1.12>.
- Зеленов, Є. А. (2018). Цифрове покоління: ризики, переваги, засоби взаємодії *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5, 46-57. URL:<http://oaji.net/articles/2019/690-1553878668.pdf>.
- Зінченко, В. (2007). Необіхевіоризм як соціально- філософська модель освіти, «технології поведінки» і суспільного управління. *Філософія освіти.*, 1(6), 108-117.
- Золотухіна, С.Т. (1995). *Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.)*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Зубарева, О. Г. (2020). Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу в початковій школі як мотивація учнів до пізнання світу. *Інноваційна педагогіка* 25(1), 63-68.
- Зубцова, Ю. Є. (2018). Генезис сутності та змісту поняття «виховання» в історичній ретроспективі та в умовах становлення Нової української школи *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 60, т. 1, 91-96.
- Зязюн, І.А. (за ред.) (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: Монографія. К.: Віпол.
- Зязюн, І. А. (2007). Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічно їмайстерності і його діагностика. *Професійно-технічна освіта*, 1, 9-10.

- Зязюн, І. А. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. Т. 1, 33, 22-27.
- Зязюн, І.А. (2011). Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародної науковопрактичної конференції*. Хмельницький, 7-13.
- І. Чорней(2012). *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Чернівці.
- Іванова, О.В. (2018). *Психологічні особливості розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці*. [Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07]. Київ.
- Іванченко, Л. І. (2016). Молодіжні субкультури в сучасному світі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20(1), 201-210.
- Іващенко, А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.
- Ізбаш, С. , Пахомов, С. (2018). Андрагогічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами Google-технологій. *Молодь і ринок*, 5, 42-48.
- Каплінський, В. В. (2019) . *Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Касьянова, О. М. (2017). Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 1, 89–94.
- Каташов, А. І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Луганськ.
- Качак, Т. Б., Круль, Л. М., & Литвин, Н. Б. (2022). Лекція як основний жанр академічної риторики: порівняння класичної та сучасної моделей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

- Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 88, 90-95.
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.18>
- Кельнер, С. С. (2020). *Психологічні особливості формування особистісної цілісності в юнацькому віці*. [Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07], Кропивницький.
- Кириченко, В. І. (ред.), Нечерда, В. Б., Безрук, К. О., & Лаврентьєва, І. В. (2022), *Методика формування соціально успішної особистості старшокласника в системі загальної середньої освіти: метод. рек.* Кропивницький: ІмексЛТД.
- Кільдеров, Д.Е.(2018) *Теоретичні і методичні засади забезпечення якості підготовки майбутніх учителів технологій на основі інтегрованого навчання*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Кірдан, О., & Кірдан, О. (2022). Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6), 152–160. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144).
- Клименюк, Н. (2023). Новий вимір виховання: соціалізація дитини в умовах цифрового простору. *Вересень*, 3 (98), 60-72.
- Княжева, І. (2019). Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти професійної зрілості майбутнього вчителя. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Княжева, І. (2019). Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти *Науковий вісник МНУ імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2 (65), 135 – 139.
- Коберник, О., Коберник, Г., & Білецька, І. (2021). Категорія «виховання» в педагогічному дискурсі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(22), 70–81. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(22\).2020.219414](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(22).2020.219414).
- Кобернік, С. Г. (2012). *Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі: монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Кобюк, Ю.М.(2021). *Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії*. [Дис. ... канд. пед. наук: 011], Київ.

- Коваленко, Н. В. (2009). Професійна преадаптація майбутніх. *Вісник післядипломної освіти*, 11(2), 161-168.
- Ковальська, І. (2009). *Формування психологічної готовності членів громадських формувань до охорони державного кордону*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.09]. Хмельницький.
- Ковальчук, В. А. (2016). *Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Я.Франка.
- Ковальчук, В. І. (2015). Упровадження моделі громадсько активної школи. *Директор школи*, 11-12, 27-70.
- Ковальчук, С. В., Мартинова, Л.Б. , & Танасійчук, А.М. (2021). Технології неформальної освіти: європейський та вітчизняний досвід. *Вісник Хмельницького національного університету*, 1, 33-39.
- Кокор, М. М. (2014). Особливості використання педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладача–початківця англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 33, 88–91.
- Колесніченко, О. (2011). *Формування психологічної готовності працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах*. [Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.09]. Харків.
- Коломієць, А. М., & Білик, Т. С. (2022). Реалізація виховного потенціалу уроків математики в умовах Нової української школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64, 78-88.
- Коломієць, А. М., Лазаренко, Н.І. (2016). Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні наук.*, 3 (110), 47-52.
- Коломієць, С. С., & Тікан, Я. Г. (2019). *Аксіологічний вимір педагогічних новацій*. Монографія. К.: Вид-во GlobeEdit.
- Колупаєва, А. (2010). *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб.* Київ: Атопол.

- Колупаєва, Т. Є. (2016). Модель підготовки вчителя ХХІ століття у світлі європейських інтеграційних процесів. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 12, 33-38.
- Коменський, Я. Велика дидактика. У Є.І. Коваленко, & Н.І. Белкіна (2006). (Ред.) *Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник*. (с.101 – 154). Київ: Центр навчальної літератури.
- Кондрашов, М.М. (2020). *Теоретичні і методичні засади управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в умовах університетської освіти* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06].
- Кондрашова, Л. В., Лаврентьєва, О. О., & Зеленкова, Н. І. (2008). *Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник*. Кривий Ріг : КДПУ.
- Кононко, О. Л. (2008). Виховання. У Кремень, В.Г. (Ред). *Енциклопедія освіти*. (с. 87). К. : Юрінком Інтер.
- Конох, О. Є., & Конох, А. П. (2018). Формування професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: ХДУ, LXXII, т. 2, 78-81.
- Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2021) Національна академія педагогічних наук України. К.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України, 8, 87-95
- Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. (2016). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Коростіль, Л.А. (2018). Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*, 1(34). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229

- Коробченко, А. А. (2014). Виховний потенціал сучасної шкільної природничої освіти. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки]*, 2, 106-112.
- Костіна, Л.С.(2018). *Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Костюченко, Л. (2011). Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 39(1), 61-66.
- Котловий, С. А., Павлик, Н.П., Сейко, Н.А., & Ситняківська, С.М. (2023). *Методологія наукових досліджень. Навчально-методичний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Котун, К.В. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Кошарна, Н. В. (2018). Досвід професійної підготовки вчителів у Швеції. *Молодий вчений*, 10, ч. 1, 66–69.
- Кошель, А. П., Кошель, В. М., & Міненко, А. О. (2021). Розвиток «soft skills» у майбутніх вихователів ЗДО як необхідний компонент конкурентоспроможності на ринку праці. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 12 (168), 194-198.
- Кравчук, А. О. (2021, лютий). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Нова українська школа: стратегія розвитку особистості: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Мукачево: Вид-во МДУ, 74–76.
- Краснощок, І. П. (2019). Виховна компетентність майбутнього педагога: зміст та структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (182), 90-98.
- Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ : Грамота.
- Кремень, В.Г. (2008). Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. *Філософія освіти*. 1-2 (7), 15-22.
- Кремень, В. Г., Ільїн В.В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. К.: Педагогічна думка.
- Кремень, В.Г. (2016). «Суспільство знань» у контурах сучасності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики*

- навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук. пр. Київ – Вінниця: ТОВ «Планер», 44, 5-13.
- Кремень, В.Г. (заг. ред.) (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія*. Нац. акад. пед. наук України. Київ: КОНВІ ПРИНТ.
- Криловець, М., & Браславська, О. (2021). Соціально-виховна робота на уроках географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(23), 16–24. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(23\).2021.232724](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(23).2021.232724).
- Криstopчук, Т. (2019). Стандарти професійної підготовки фахівців у країнах Європейського Союзу та в Україні: порівняльний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*, 2, 63–67.
- Криstopчук, Т. Є. (2020). *Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси*. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/209-197-23.pdf>
- Криstopчук, Т. Є. (2013). *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: моногр.* Рівне: Волинські обереги.
- Кужель, М. (2010). *Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури*. [Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07].
- Кузьменко, Н., & Проценко, І. (2020). Теоретичний аналіз проблеми професійної адаптації учителів закладів середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 26, 136-141.
- Кулімова, Ю. Г. (2022). Реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (12), 80–89.
- Курнишев, Ю.А., Мосейчук, Ю.Ю., Кожокар, М.В., & Ківерник, О.В. (2019). Системний підхід до проблеми підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*. 10, Т. 2, 126-130.
- Кутова, О.М. (2012). *Підготовка вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Куторжевська, Л.І. (2004). *Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах*

- для дітей-сиріт. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Кучай, О.В. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Черкаси.
- Кучай, Т. & Кучай, О. (2019). Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. *Освітній простір України*, 16, 15–19.
- Кучерявий, О. Г. (2021). *Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя : монографія*. Кропивницький : Імекс-ЛТД.
- Лаврентьева, О.О. (2015). *Теоретичні і методичні засади розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Лазаренко, Н. І. (2020). *Тенденції професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Лебедева, О.С., Косенко, Н.О., Коваленко, А.В., & Левашова, Ю.С. (2021). Шляхи розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти. *Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки [зб. наук. пр.] : матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, Київ, 89 – 96.
- Леврінц, М.І. (2020). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США*. [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Хмельницький,
- Легенький, М. І. (2015). Освітня парадигма Стародавнього Сходу й античних філософів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Юриспруденція*, 14(1), 16-18.
- Легомінова, С.В. (2017). Концептуальні засади стратегічного управління конкурентними перевагами підприємств. *Глобальні та національні проблеми економіки. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*, 18, 250-255.
- Ленів, З.П. (2014). Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 119–123.

- Лесік, І. М. (2018). Соціально-економічні аспекти розвитку суспільства. *Вісник аграрної науки Причорномор'я*. 4, 11-17.
- Лимаренко, Л.І. (1995). Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Херсон.
- Лисогор, Л., Берендєєв, С., & Косенчук, Ю. (2023). *Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи*. Випуск 1 : Навчально-методичний посібник, Київ.
- Литвин, В. А. (2021). Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник після дипломної освіти*. «Серія «Педагогічні науки», 17(46), 63- 75.
- Литовченко, І. В. (2016). Особливості функціонування соціального інституту освіти в інформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз. *Грані*, 2, 121-125.
- Ліба, О. М, Ліба, Н.С (2020). Критеріальні підходи до педагогічної практики у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У Товканць Г.В. (ред) *Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: колективна монографія*.(с. 191-219). Мукачево : РВЦ МДУ.
- Луговий, В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Луговий, В. І. (2007). Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. *Педагогічна і психологічна науки в Україні. Теорія та історія педагогіки*, Т. 1, 24–35.
- Луговий, В., & Таланова, Ж. (2016). Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення якості вищої освіти в контексті європейської інтеграції та глобалізації. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали*. Київ: ІВО НАПН України. Ч. II., 5–32.
- Лук'янова, Л. Б. (2012). Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 1(214), 94–97.

- Лук'янова, Л. Б. (2015). Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти : зб наук пр. Житомир-Київ*, 84, 31–36.
- Лук'янова, Л.Б., & Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий етимологічний словник*. К.; Ніжин:видавець ПП Лисенко М.М.
- Любченко, Н. (2022). Самоменеджмент і тайм-менеджмент як soft skills керівників і працівників у сфері освіти. *Неперервна освіта*, 5 (206), 37-44.
- Лялюк, Г.М. (2019). Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка*, 18, Т. 1, 34-38.
- Мазур, Н. (2013). Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 121 (II), 285-289.
- Макаренко, А. С. (1953). *Методи виховання*. Твори у 7-ми томах. К.: Радянська школа, Т.5, 17–125.
- Максименко, Н. Б., & Салига, Н.М. (2021). Системний підхід до процесу формування професійного іміджу майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (108), 145-155.
- Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка : Навчальний посібник*. К.: Кондор.
- Манчуленко, Л. В. (2012). *Методика соціально-виховної роботи у сучасних умовах : навч. посіб.* Чернівці : Чернівецький нац. ун-т.
- Мартиненко, С. М. (2009). Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Мартинець, Л. А. (2017). Залучення педагогів до професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 6, 15-16.
- Мартинюк, О. Б. (2008). Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. *Педагогічна і вікова психологія*, 3, 28-40.
- Матяш, О., & Ящук, К. (2023). Проблема виховної роботи на уроках математики: історичний ракурс. *Актуальні питання природничо-математичної освіти : збірник наукових праць*. Суми, 1 (21), 183–189. DOI: 10.5281/zenodo.8025555.

- Матяш, О.І., & Михайленко, Л.Ф. (2015). Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 141, 132-136.
- Мацейків, Т. І. (2014). Реалізація принципу виховуючого навчання в підручнику з історії України (9 клас). У Топузов, О.В. (Ред.) *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*, (с.408-417). К. : Педагогічна думка.
- Маценко, Л.М. (2019). *Теорія і методика виховання : навчальний посібник*. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП «Компринт».
- Машкіна, С.В., Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, & Т.О. Шахрай. (2016). *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія*. ПООД НАПН України.
- Мельник, М. Ю. (2022). Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>.
- Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. URL: <http://http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
- Мирончук, Н. М. (2014). Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (76), 85-88.
- Мирончук, Н. М. (2014). Підготовка майбутніх учителів до практичної виховної діяльності у процесі вивчення курсу «Теорія і методика виховної роботи». У Дубасенюк О.А. (Ред.) *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія* (с.363-379). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.
- Мирошник, О. Г. (2019). Рефлексивні процеси вчителя в умовах співбуття з учнями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2, Т. 2, 82-87.
- Мієр, Т. (2021). Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час Е-навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 34 (2), 73-83. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.9

- Мілорадова, Н. Е., & Шевченко, В. В. (2020). Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*, 16, 233-237.
- Мільто, Л.О. (2013). *Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб.* Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Мірошникова, А. (2017). *Як вчителям порозумітися з "цифровим" поколінням дітей.* URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyamporozumitysya-z-tsyfrovyim-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa>.
- Міхно, О.П.(2021). *Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX ст.)* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Мнишенко, К. В. & Волошина, О. В. (2021). Педагогічні умови формування основ художньо-естетичної культури вихованців дошкільних установ засобами народної творчості. У Акімова О.В. *Особистісно-професійний розвиток учителя: погляди стейкхолдерів. Монографія* (с. 277-294). Вінниця: «Твори».
- Мозговий, В.Л. (2015). *Теорія і методика підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Молотай, В. (2006). *Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ до діяльності по охороні громадського порядку*: [Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.09]. Хмельницький.
- Молчанюк Ольга Василівна (2020). *Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи* : [Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Мосійчук, А. (2022). Аналіз педагогічної ситуації як метод вивчення принципів виховання . *Педагогічний пошук: Збірник матеріалів наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі»*, 13, 102-105.
- Москальова, Л. Ю. (2011). Сутність та зміст цінностей педагогічної професії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць, 7-8, 96-103.

- Московчук, О. С. (2020). *Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування* : [Дис. доктора філософія: 011]. Вінниця.
- Мукан, Н.В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Муковіз, О.П. (2017). *Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Умань.
- Муравйова, І. О., Мар'янюк, Я. Г., & Осадча, А. О. (2021). Soft skills у сучасних реаліях української освіти. *Інноваційна педагогіка*, 32, Т. 1, 108-112.
- Надтока, О. О. (2018). *Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах*: [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Запоріжжя.
- Ничкало, Н. Г. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*, 1, 57–69.
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: наук.-аналіт. доп.* Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Ничкало, Н.Г. (2016). Методологічна культура в науковому зростанні педагога-дослідника. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: Зб.наук. пр. Київ – Вінниця: ТОВ „Планер”, 44, 22-29.
- Ніколенко, Л. Т. (2016). Професійний розвиток педагогів у формальній, неформальній та інформальній освіті дорослих: історико-педагогічний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 4 (163), 25 – 33.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>
- Новікова, М. М., Боровик, М. В., Козирєва, О. В., & Ольховська, А. Б. . (2018). Економіка знань як парадигма сталого соціально-економічного розвитку економіки та суспільства. *Financial*

and Credit Activity Problems of Theory and Practice, 4(27), 505–512.

- Носовець, Н. Пискун, О., & О. Рекун (2021). Теоретичне дослідження поняття «self skills» учителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*, 14-15, 32-36.
- Овчарук, О.В. (2021). *Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах-членах Ради Європи* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Огнев'юк, В. (2014). Акме-особистість, акме-суспільство, акме-країна. *Акмеологія – наука XXI століття : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.*. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 3–19.
- Одинець, О., & Шабанова, Ю. (2022). Холізм як причинно-системний підхід до цілісності людини . *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*, 5(2), 33-41. <https://doi.org/10.15421/342218>
- Ольшанська, О. В. (2014). Сучасні аспекти когнітивістики в економічному розвитку. *Вісник Київського національного університет технологій*, 6 (81), 78–82.
- Опачко, М.В. (2017). *Дидактичний менеджмент у методичній підготовці сучасного вчителя фізики*: [Монографія]. Ужгород: Вид-во «Інвазор».
- Орловська, О.В. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Островерхова, Н. М. (2014) Виховна субсистема уроку та аналіз її ефективності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 9-10, (28-29), 11-23.
- Отіч, О. М. (2019). Виховання як духовне преображення особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 8, 125-135.
- Отіч, О. М. (1997). *Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору)*: [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Павлик, Н. В. (2021). *Особливості психологічної готовності сучасного педагога до творчої професійної діяльності в умовах нової української школи* : наук.-аналіт. доп. Київ : Пед. Думка.

- Павлик, Н., (2017). *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Падалка, О. І. (2014). *Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Рівне.
- Падалка, О. (2016). Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 1, 106-110.
- Палиця, Г. С. (2017). Вербалізація концепту виховання в україномовних і німецькомовних цитатах. *Молодий вчений*, 4.3 (44.3), 186 – 194.
- Панкіна, К. (2023). Стресостійкість педагога в умовах війни та дистанційного навчання. *Педагогічний вісник Поділля*, 2, 30-32.
- Панфілов, О. Ю. (2019). Синергетичний підхід в осмисленні освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»* . Серія : Філософія, 3, 71-80.
- Панченко, Д.О., & Волошина, О.В. (2022, листопад). Потенціал літературних творів у вихованні школярів середньої ланки навчання. *X Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених і студентів «Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вінниця: «Твори», 50-56.
- Папушина В. А. (2021). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів української мови та літератури*: [Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Рівне.
- Папушина, В. А. (2021). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури*: [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04], Рівне.
- Пасічник, Л. Л. (2017). Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів у центрах педагогічної освіти у Німеччині. *Український педагогічний журнал*, 2, 41-47.
- Пасічник, О. (2020). Вікові особливості учнів 5—6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (25), 88–102.

- Пастушок, О.І. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Печко, О. М. (2015). *Формування професійного мислення майбутніх учителі фізичної культури засобами педагогічних ситуацій* : [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Житомир.
- Пєхота, О. М., & Старєва, А.М. (2007). *Особистісно орієнтованє навчання: підготовка вчителя: монографія* . Миколаїв: Іліон.
- Пихтіна, Н. П. (2023). *Методологія психолого-педагогічних досліджень: навчальний посібник*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 315.
- Пінчук, Є.А. (2011). Ідеал людини в освіті нового часу та у світі проблем сучасності. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки*, 55, 3-7.
- Платон Закони. Держава. У Є.І.Коваленко, & Н.І. Белкіна (2006). (Ред.) *Історія зарубіжної педагогіки*. Хрестоматія: Навчальний посібник. (с.16 – 37). Київ: Центр навчальної літератури.
- Плахотнюк, О.Л. (2011). Поняття «концепція виховання»: змістовий аспект. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 57, 190-197.
- Повідайчик, М. М. (2021). *Освітнє середовище університету як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя*
<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37064/1/%D0%9A%D0%B0%D0BD%D0%B0%D0%B4%D0%B0%202021.pdf>
- Подолук, С. М., & Стрельбіцька, О. О. (2021). Нетворкінг і мастермайнд для педагогів: у контексті вивчення української мови (за професійним спрямуванням). *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, (2), 68-72.
- Полухтович, Т., & Мельничук, Ю. (2021). Цінність знань у розвитку особистості. *Молодь і ринок*, 1/187, 100-103. DOI: <https://doi.org/10.24919/23084634.2021.228342>.
- Полякова, І. В., & Єфименко, Л. М. (2017). Особливості процесу виховання в педагогічних закладах вищої освіти: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*, 79(1), 101-105.
- Пометун, О. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ, 141.

- Попельнюх, О. І. (2011). Гуманістична парадигма сучасного виховання в психолого-педагогічній детермінації. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 26, 142-148.
- Попова, О. В. (2022). Сутнісно-змістова характеристика емпатійно-партисипативної підготовки майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., Харків*, 418–421.
- Попова, Т. М. (2009). *Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика* : [моногр.]. Керч : РВВ КДМТУ.
- Поправко, О. (2016). *Антропологія : навч. посіб.* Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Богдана Хмельницького.
- Портрет ідеального вчителя очима українців: результати Інтернет-опитування. (2020) Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukrayinciv-rezultati-internet-opituvannya>>
- Потапкіна, Л. В. (2015). Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*, 1, 198-207.
- Прищак, М. Д., & Залюбівська, О.Б. (2019). *Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі : курс лекцій*. Вінниця : ВНТУ.
- Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2018)*. Київ.
- Прокопенко, І. А. (2021). *Система підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти* : [Автореф. дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Харків.
- Прокоф'єва, М. Ю. (2013). Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у системі підготовки до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки випуск. Харків*, XXXI, 231-236.
- Пухно, С., & Щербак, Т. (2022). Емоційна стійкість як складова емоційно-етичної компетентності майбутніх вчителів. У Бурда М.І. (ред.) *Актуальні питання природничо-математичної*

- освіти. (с.136-143). Суми : СумДУ імені А. С. Макаренка, 2 (20), 136–143, DOI: 10.5281/zenodo.7445928.
- Пушкарук, Д.О., & Волошина, О.В. (2022, листопад). Ділова гра як метод формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»*. Вінниця: «Твори», **87-92**.
- Радкевич, В.О. (2012). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції*. Київ : ІПТО НАПН України.
- Радуга, В.В. (2004). *Соціолого-педагогічний словник*. Київ.
- Ракітянська Л. М. (2021). *Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті* [Автореф. дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Ребенок, В. М. (2016). Особистісно-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 137, 151-154.
- Ребуха, Л. (2017). Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*, 5, 156–163.
- Ревенко, І. В. (2014). Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання школярів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, 1, 127-129.
- Решетов, О. О., Кирильчук, В. Т., & Стежко, З. В., (2011). Філософія середньовіччя. *Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету КНТУ*, 11, ч.І, 51-54.
- Рибалко, Л.С., Черновол-Ткаченко, Р.І., & Горбачова, І.І. (2019). *Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід*. Харків : Вид. Група «Основа».
- Рибальченко, І. М. (2007). *Вас призначено класним керівником*. Х. : Вид. група «Основа».
- Рогач, О. Я., & Бєлов, Д. М. (2022). Категорія «парадигма» в сучасних умовах функціонування української держави:

- теоретичні засади. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 1, 37-41.
- Родюк, Н. Ю., Лазаренко, Н.І., Чед Доті. (2018). Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії. *Молодий вчений*, 5.2. , спец. вип., 38–41.
- Роляк, А.О. (2011). *Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Романенко, М. І. (2000). *Освітня парадигма: генезис ідей та систем*. Дніпропетровськ : Промінь.
- Романишина О. Я. (2016). *Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних* [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Тернопіль.
- Романовська-Толлочко, А. (2015). Виховна компетентність та рівень емоційної інтелігентності вчителів, (2), 60-63. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2015-02/15rtailt.pdf>
- Романовський, О. Г. В. М. Гриньова, О. О. Резван (2018). Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, т. 64, 2, 185-196.
- Романюк, І. О.(2021). *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи* : [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Хмельницький.
- Савченко, В. Г., & Андрюшина, Л.Л. (2009). *Традиційні та інноваційні педагогічні технології у вищій школі*: Навчальний посібник для здобувачів II і III ступенів вищої освіти. Дніпро: «Візіон».
- Савчин, М. В., Заміщак, М. І., & Заболоцька, С. І. (2022). Особистісний розвиток майбутнього педагога: теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування програми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 101-106. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.20>.
- Савчин, М.В. (2014). Особистісно – професійний розвиток майбутнього педагога: монографія. Дрогобич: ВВДДПУ ім. І.Франка, С. 9–18.

- Садова, Т. А. (2009). Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 51, 326–332.
- Садовий, М. (2014). Особливості трудового виховання і профорієнтації в умовах нової парадигми освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 125, 32-37.
- Саєнко, Ю.О. (2021). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Салига, Н. М. (2016). *Системний підхід у вищій школі*. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2182.pdf>.
- Самодумська, О. Л. (2020). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти*: [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01]. Запоріжжя.
- Самсоненко, Н., & Гончарова, О. (2019, травень). Система педагогічних цінностей викладачів як передумова ефективного навчання студентів. *Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції «Економічний спадок і спадщина Семена Кузнеця»*, Харків, 400–401.
- Саух, П. Ю., & Саух, Ю. П. (2015). Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*, 483-495.
- Саух, П. (2019). Формувати медійну людину як новий тип особистості. *Освіта і суспільство*, **3**, 2-8.
- Саух, П. Ю. (2019, травень). Проблеми паралельних світів навчання і виховання. *Практична філософія і Нова українська школа: збірник матеріалів доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ: Педагогічна думка, 18-29.
- Сбруєва, А.А. (Ред) (2021). *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сем'янів, А. (2019). Виховний потенціал підручника з іноземної мови. *International Academy Journal Web of Scholar*. 1(31), 2, 42-46. doi:10.31435/rsglobal_wos/31012019/6318.

- Семенов, О.М.(1996). *Родинні виховні традиції у професійній підготовці студентів педагогічних інститутів* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04] Київ.
- Сенчина, Н. Г. (2019). *Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті* : [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Одеса.
- Сергєєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П., & Пасєка, О. В. (2012). *Вікова психологія. Навч. посіб.* К.: Центр учбової літератури.
- Сидоренко, В. В. (2015, листопад). Акмеограма як засіб самооцінювання й професійного саморозвитку педагогічних працівників протягом міжтестастійного циклу. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту»*. Харків: ХАНО, 9-13.
- Сидорчук, Н. Г., & Дубасенюк, О. А. (2022). Наукові засади вдосконалення особистості майбутнього педагога та його готовності до морального виховання учнів початкової школи. *Нові технології навчання*, 96, 60-67.
- Сисоєва, С.О., & Кристопчук, Т.Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги.
- Скоробагата, О. М (2008). *Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема*. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>.
- Скрипник, М. І., Кравчинська, Т. С., & Волинець, Н. П. (2021). Проблема навчальних текстів цифрової ери: питання теорії та практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 80, т. 2. 136 - 139. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.28>.
- Скуратівський, В.Т. (1988). *Берегиня: художні оповіді, новели*. Київ, Україна: Радянський письменник.
- Соколова, І.В.(1999). *Організація виховної роботи на філологічних факультетах вищих закладів освіти* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04] Київ.
- Сопівник, Р.В. & Діра, Н.О. (2018). Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої

- природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*, (4), 74- 78.
- Сорока, О. М. (2020). Особливості прогнозування внутрішніх ліній психічного здоров'я особистості. *Габітус*, 190-194.
- Соснін, О., & Кононець, А. (2022). Особливості розвитку сучасного інформаційного суспільства. *Медіафорум*, 11, 235-249.
- Співаковська, Є.О. (2014). Суб'єктно-інтерактивний, когнітивний та компетентніснодіяльнісний компоненти готовності майбутнього вчителягуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, т.39, 1, 90-99.
- Сподін, Л. А. (2014). Критерії якості освіти: філософський підхід. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Гуманітарні студії*, 203(2), 144-151.
- Староста, В. І. (2019). Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*, 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923
- Степанченко, Н. І. (2017). Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Столяренко, Ол. В., & Столяренко, Окс. В. (2020). *Моделювання діяльності фахівця закладу вищої освіти*. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Сторонська, О. (2018). Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. *Молодь і ринок*, 2, 38–42.
- Струтинська, О. В. (2020). Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету»*, (9), 145–160. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>.
- Сулаєва, Н. В., & Барда С. І. (2020, травень). Формальна, неформальна та інформальна освіта майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах педагогічної освіти. *Prospects for the development of modern science and practice Library of Congress Cataloging-in-Publication Data UDC 01.1 The 16 th International scientific and practical conference «Prospects*

for the development of modern science and practice», Graz, Austria, 357-359.

- Сухомлинська, О. В. (2011, травень). Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі». XVIII Кариштинські читання]*. Полтава: Астроя, 91-94.
- Сухомлинська, О. В. (2015). Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. *Шкільний світ*, 4 (708), 4-20.
- Сухомлинська, О. В. (2019). Концептуальні тексти про виховання дітей і молоді як складова історії сучасної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (90), 226-240.
- Сухомлинський, В. А. (1973). *Розмова з молодим директором школи*.
- Сухомлинський, В. О. (1988). Сто порад учителям. К. : Рад. шк..
- Сяська І. О. (2021). Теоретичні і методичні засади формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки [Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Рівне.
- Таран, І. В. (2011). Теоретичні основи формування педагогічної гнучкості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта : наук.-практ. Журнал*, 4, 428-432.
- Телехова, О.П., & Тесленко, О.В. (2012). Виховні аспекти уроку словесності. *Наукові записки кафедри педагогіки*, Харків, XXX, 156-162.
- Теренко, О.О. (2020). *Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)* : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01]. Київ.
- Ткаченко, Н.М. (2011). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проєктування позаурочної виховної діяльності*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Ткачова, Н. О. (2006). Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01]. Луганськ.
- Ткачук, Н. Н. (2015). Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, 1, 124-129.

- Товканець, Г. В. (2017). Закономірності і принципи стратегії формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, Вип. 1, 291-294.
- Толстова, О. В. (2016). Проблема використання холістичного підходу в гуманітаризації шкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ, 1, 202–208.
- Товканець, Г. (2019). Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти = *Teacher: dimensions of professional development and international education*. Мукачево : РВЦ МДУ.
- Токмань, Г. (2017). Предмети «Українська література» та «Зарубіжна література» як найважливіші чинники шкільного виховання. *Всесвітня література в школах України*, 6, 2-7.
- Толочко, С. В. (2018). Професійний і особистісний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*, 83, т. 2, 184 –191.
- Толстова, О. В. (2016). Проблема використання холістичного підходу в гуманітаризації шкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 1 202–208.
- Томашевська, М.О. (2018). Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії у закладах вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (74), 180, 61-65.
- Третьяк, О., & Міщенья, О. (2020). Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*, 11(1), 144-152
- Трифоновна, О. М. (2017). Системний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. *Наукові записки*, 11, 104-108.
- Троцько, Г.В. (1997). *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04] .Харків.

- Трухін, І. О., & Шпак, О. Т. (2004). *Основи шкільного виховання: Навчальний посібник*. Київ: «Центр навчальної літератури».
- Удич, З.І.(2011). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Уличний, І. Л. (2020). Рефлексія як механізм фахової підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (190), 151-155. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-151-155>.
- Утюж, І. Г. (2014). Визначення методологічних основ класифікації освітніх парадигм. *Гілея: науковий вісник*, 82, 362-367.
- Ушакова, Л.І. (2020). Культурологічне спрямування професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений*, 11 (87), 403-406.
- Ушинський, К. Д. (1990). *Людина як предмет педагогічної антропології: Досвід педагогічної антропології*. Педагогічні твори: К.
- Федій, О.А. (2010). *Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Полтава
- Федорова, М.А. (2015). Ретроспективний аналіз проблеми виховання моральних цінностей особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 10 (54), 330-338.
- Філіпов, В., & Салій, І. (2020). Трансформаційні процеси і зміни сучасного суспільства та їхній вплив на соціальну активність соціуму. *Вісник Національного університету оборони України*, 52(2), 127–134.
- Фіцула, М. М. (2005). *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Тернопіль.
- Флегонтова, О.М. (2010). *Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Хміль Н.А. (2021). *Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних*

- технологій у навчально-виховному процесі* [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04].
- Холковська, І.Л. (2016). *Методика виховної роботи: Курс лекцій*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
- Холковська, І.Л., Волошина, О.В., & Губіна, С.І. (2019). *Основи педагогічної майстерності: Практикум* Вінниця: Твори.
- Хоменко, А. (2014). Парадигма виховання як базовий методологічний конструкт педагогічної науки. *Педагогічні науки*, 61-62, 24-33.
- Хомич, Л. (2021). Вчитель нової української школи: вектори професійного розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 20(2), 168-177. [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.168-176](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.168-176).
- Хомич, Л. О. (2014). *Освітні парадигми у світлі цивілізаційних процесів. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : Монографія / Кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьєвої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва*. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 360 с. С. 16-29
- Хриков, Є.М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження: монографія*: Х.
- Цветкова, Г.Г. (2015). *Теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах*: [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Слов'янськ.
- Циганенко, Л., Костенко, О., & Коцур, С. (2022). Специфіка підготовки вчителів іноземних мов в університетах Австрії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (58), 171-184.
- Цокур, О.С. (2018). *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації*. Одеса: ФОП Бондаренко
- Цюпак, І. М., & Дука, І. О. (2021). Специфіка розвитку зв'язного мовлення дитини молодшого дошкільного віку ед'ютейнмент технологією Modern directions of scientific research development: Proceedings of VI International Scientific and Practical Conference, Chicago, USA, Chicago: BoScience Publisher, 442-448.
- Чайка, В. М. (2011). *Основи дидактики: навч. посіб.* Київ: Академвидав.

- Чалий, О. В. (2008). Природнича освіта . У Кремень В.Г. (Ред). *Енциклопедія освіти*, (с. 715), К. : Юрінком Інтер.
- Чапюк, Ю. С. (2015). Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема *Педагогічний часопис Волині*, 1, 26-30.
- Черкашин, С. В. (2018). *Розвиток вищих навчальних закладів Німеччини: історичний та педагогічний аспекти : монографія*. Харків : Видавництво Іванченка І. С.
- Черняк, С. Г. (2017). Зарубіжні та вітчизняні концепції виховання особистості: теоретичний аналіз [Електронний ресурс]. *Наука і освіта*, 2, 25-32.
- Чорней, І. Д. (2012). *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики* : [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ.
- Чугай, О.Ю. (2016). *Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04] Київ, 368.
- Чулкова, Л.О. (2010). *Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Чумак, Л.В. (2018). *Теоретичні і методичні засади розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Шапран, О. І. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 108-110.
- Шапран, Ю. П., & Шапран, О.І. (2015). Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 23, 4-10.
- Шах, Г. В. (2000). *Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства*: [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07]. Київ.
- Шахов, В.І. (2008). Феномен виховання в контексті сучасних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 25, 117-122.

- Швай, Р. І. (2011). Деякі аспекти змін освітньої парадигми щодо формування інноваційної особистості. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2 (95), 168–172.
- Шевченко, А. М. *Професійне самовизначення старшокласників як чинник особистісного зростання* : [Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07]. Київ.
- Шевченко, К.В.(2018). *Підготовка бакалаврів освіти у педагогічних університетах КНР* : [дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Шевченко, Л., Сорочан М. (2021). 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, 440–450.
- Шевченко, Ю. М. (2018). Діяльнісний підхід як методологічне джерело у вдосконаленні готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодшого школяра. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5, 244-257.
- Шикер, Л.В.(2021). *Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти* : [Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07]. Київ.
- Шишкіна, М. П. (2014). Інноваційні технології модернізації освітнього середовища вищого навчального закладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*, 1, 154-160.
- Шкарлет, С.М. (за ред.) (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність*: Науково-методичний збірник. Київ-Чернівці «Букрек».
- Шквир, О., & Казакова, Н. (2021). Акмеологічний підхід до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*, 2 (188), 38-42.
- Шмир, М. Ф. (2020). *Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови* : [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09]. Тернопіль.
- Штепура, А.П.(2021). *Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ.

- Штифурак, В. Є. (2011). *Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах* : [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Луганськ.
- Шульга, А.В. (2017). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей* : [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Чернівці, 289.
- Шульга, Н. (2015). Холістичність – провідна тенденція розвитку освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(37), Issue: 75, 2015, 84–87.
- Шумілова, І.Ф. (2016). Особистісно-діяльнісний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (44), 92, 49-53.
- Шурин, О. І. (2021). Реалізація особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Інноватика у вихованні*, 13, т. 2. Рівне: РДГУ, 196-203.
- Щерба, Н. С.(2021). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами* : [Автореф.. ... д-ра пед. наук: 13.00.04] .Житомир.
- Щербак, О.І. (2012). *Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти* : [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Юник, І. Д. (2022). Формальна, неформальна та інформальна освіта у брендингу викладача вишу. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (1), 221-228.
<https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.31>
- Яворська, В. В., Адобовська, М. В., & Чубрей, О. С. (2019). Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів географії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 31, 184-191.
- Янкович, І. І. (2016). *Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями* : [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Тернопіль, 23.
- Яремчук, Н. Я., & Михнюк, Т.О. (2018). Моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності . *Молодий вчений*, 9(1),79-81.

- Яремчук, Н.Я. *Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Вінниця.
- Ярмутьська, І. В. (2020). Вихований потенціал сучасної української літератури у формуванні соціальної компетентності підлітків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70, т. 4, 110-114.
- Яценко, О. Д. (2017). Античний принцип пайдеї перед викликами сучасної соціокультури. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*, 2(2), 79-89.
- Яцула, Т.В. (2012). *Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів*: [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ.
- Al-Mutairi A. A., Arouri Y. M. (2022). The Problems of Contemporary Education The Ethics of Digital Technology Usage among Secondary Stage Students. *European Journal of Contemporary Education*, 11 (1), 4–15. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.4>
- Anderson, D.B., Anderson, A.L.H., Mehrens, W., & Prawat, R.S. (1990). Stability of educational goal orientations held by teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6, no. 4, 327-335. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90025-Z](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90025-Z).
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., & Pintrich, P.R., et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, (Abridged Edition). New York: Longman.
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol. 59, 4, 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Australian professional standards for teachers* /. URL: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>
- Azam, M. & Kingdon, G. (2014). *Assessing Teacher Quality in India*. IoE, University of London & IZA. IZA Discussion Paper, 8622.

- Barak ,M. A. (2016). Levenberg Flexible thinking in learning:An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers & Education*, Vol. 99, 39– 52.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2020). *How the world's best-performing schools come out on top*. Available at: [pecypc] // McKinsey & Company. URL: [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20 top.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20top.pdf)
- Bart, A. (2019). Models of training future teachers in Germany. *Izvestia VSPU*, 30-34
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Beeka, J.A., Jonga, A.E., & Minnaert, M.G. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 40, 1-9.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*,16, 749–764.
- Bennett, N. (2014). What VUCA Really Means for You? *Harvard Business Review*. Vol. 92, ½, 27-35.
- Berger, R. (2013). *How to Survive in the VUCA World*. Hamburg: Roland Berger.
- Bergmann, G. (1992). *New Foundations of Ontology*. University of Wisconsin Press.
- Beverland, M., & Lindgreen, A. (2010). What makes a good case study? A positivist review of qualitative case research published in *Industrial Marketing Management*, 1971-2006. *Industrial Marketing Management*, 39, 56-63.
- Bird, S. J. (2001). Mentors, advisors and supervisors: Their role in teaching responsible research conduct. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 7, 455–468.
- Blake, M. K. (2020). Other Duties as Assigned: The Ambiguous Role of the High School Counselor. *Sociology of Education*, Vol. 93, 4, 315–330.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl D.R. (1984). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*; Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans.

- Bruijn, D.E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 18 (6), 637-653.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. DOI: 10.1080/02619768.2011.643395.
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: a comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of teacher education*, 43 (3), 93-108.
- Campbell, D.E. (2010). Choosing democracy: a practical guide to multicultural education. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Capra, F. (1984). The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture. Bantam.
- Certel, Z. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Vol. 9, Iss. 3, 41–51.
- Christopher, D. (2000). Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision. *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 6, 1.
- Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) (1956). The Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company.
- Common European principles for teacher competences and qualifications. Brussels: European Commission. (2005). 5 p.
- Cookson, P. W., & Persell, C. H. (Jr.) (1985). *Preparing for power. America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore : John Hopkins Press.
- Cornu, B. (2004). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La documentation française, c.63.
- Cristina-Corina, B., & Valerica, A. (2012). Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Professional Activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 51, 167-171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.139>.
- Cross, J. (2000). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

- Cruzes, D. S., Dyba, T., Runeson, P., & Host, M. (2015). Case studies synthesis: A thematic, cross-case, and narrative synthesis worked example. *Empirical Software Engineering*, 20, 1634-1665.
- Cuenca, A. (2017). Preparing Teachers for a New Generation of Social Studies Learners: Introducing the National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers. *Social Education*. Vol. 81(6), 370-375.
- Dahlström H. (2022). Students as digital multimodal text designers: A study of resources, affordances, and experiences. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 53, 391–407. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13171>
- Darling-Hammond, L., (2021). Teacher quality and student achievement: a review of state polic. evidencResearchGate.URL:<https://www.researchgate.net/publication/>
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikie-wicz, S., Hyler, M.E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C., Mercer, C., & Harrell A. (2019). Preparing Teachers for Deeper Learning. *Learning policy institute*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief>
- Department of Education, England (2011). *Teacher's standards*. URL:https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf.
- Dmitrenko, N., & Voloshyna O. (2018). Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogika*, Vol. 129, No. 1, 187–205. URL: <http://dyskursy.san.edu.pl/index.php?id=122>.
- Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 86-104. <https://doi.org/10.18662/rrem/201>.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., & Klybanivska, T. (202). 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*, Vol.I, 95-104. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293>.

- Dmitrenko, N. Ye., Voloshyna, O. V., & Pinaieva, O. Yu. (2022a). Simulation Game in Quasi-Professional Training of Pre-Service Teachers. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, Мукачево. 8(2), 33-39. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v13i3.1849>.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Davydiuk, M., & Oliinyk, N. (2022b). Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. *Postmodern Openings*, 13(1), 47-65. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnychuk, T., Holovska, I., & Dutka, H. (2022c). Case Method in Quasi-Professional Training of Prospective Teachers. *Independent Journal of Management & Production* 13(3), Special Edition ISE, 1-17. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v13i3.1849>.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnyk L., Hrebenova V., & Mazur I. (2022d). The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 187-193. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27>.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, V., Boiko, A., Hudym, I., & Zelinskyi, V. (2022e). Formation of Pre-Service Teachers' Reflective Skills in Information Environment. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 396-402. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.52>.
- Dmitrenko N., Voloshyna O., Beldii A., Hrebenova V., Zelinskyi V., Pinaieva O. (2023). Formation of adolescents' social competence in educational institution environment. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th, 2023*. 158-167.
- Dmitrenko N., Koliadych, Y.; Melnyk, L.; Voloshyna O., (2024a). The Use of ICT in Learning ESP by Pre-Service Teachers of Mathematics in the Wartime(O uso de tecnologias de informação e comunicação no estudo do inglês para fins específicos por futuros professores de matemática em tempos de Guerra). *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 17, p. e47588, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.47588.
- Dmitrenko, N.Ye., Voloshyna, O.V., Kizim, S.S., Mnyshenko, K.V., & Nahorniak, S.V. (2023b). Smart education in the prospective

- teachers' training. *CEUR Workshop Proceedings* this link is disabled 2023, 3364, pp. 38–53 <https://ceur-ws.org/Vol-3364/paper16.pdf/>
- Durkheim É. *Éducation et Sociologie* 1922. URL: https://www.researchgate.net/publication/44826421_Education_et_Sociologie.
- Dutto, M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy. Ministry of Education, General Directorate for Lombardia, 16. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc
- Erikson, E.H. (1994). *Insight and responsibility*. New York: W.W. Norton and Company, Inc., 256p
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. DOI: 10.1080/02619768.2010.504949.
- Fagenson E.A. (1989). The mentor advantage: Perceived career / job experiences of proteges versus nonprotégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309–320.
- Feng, X., Helms-lorenz, M., Maulana, & R., Jansen, E.P.W.A. (2021). Dutch beginning teachers' intrinsic orientation for the profession: Measurement and consistency during the first year. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 70.
- Freeman, H. C. (2006). *Start with a story: The case study method of teaching college science*. Arlington, VA, USA: National science teachers association.
- Frydaki, E., & Mamoura, M. (2008). Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6)1487-1501. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.002>.
- Gagnon, Y. C. (2010). *The case study as research method: A practical handbook*. Amsterdam, the Netherlands: PUQ.
- Geoff, N. Raising the professional status of teaching. *Australian Council for Educational Research*. URL: <https://research.acer.edu.au/columnists/11/>
- Giancola, F. (2006). The Generation Gap: More Myth than Reality. *Human Resource Planning*, 29 (4).

- Gjefsen, H.M. (2020) Wages, teacher recruitment, and student achievement . *Labour Economics*, Vol. 65, Article no. 101848. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101848>.
- Gómez-Galán J., Martínez-López J.Á., Lázaro-Pérez C., Fernández-Martínez M. del M. Usage (2021). Internet by University Students of Hispanic Countries: Analysis Aimed at Digital Literacy Processes in Higher Education. *European Journal of Contemporary Education*, Vol. 10 (1), 53–65. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.53>.
- Greenberg, D., Walsh, K., & McKee, A. (2014). *Teacher prep review 2014 report*. http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report
- Greenfield, A. (2017). *Radical technologies : the design of everyday life*. Adam Greenfield. Description: Brooklyn, NY : Verso.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill. URL:The Nature of Human Intelligence (gwern.net)
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hausmann, G., & Stunner, H. (1994). *Zielwirksame Moderation*. Renningen-Malmsheim.
- Hegel, G. W. F. (2002). *Wissenschaft der Logik*. Akademie Verlag GmbH, 192.
- Howe, N., & Strauss, W. (1991) .Generations: The History of America's Future,
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (19.07.2021) Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [pecypc] // URL:<https://www.researchgate.net/publication/253974056>
- Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2019). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.009>.
- Jovanovic B., & Djuric I. (2015). The class teacher in the system of pedagogical work of schools. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pritini*, 45 (1), 185–208.

- Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2018). Hikikomori: Experience in Japan and international relevance. *World psychiatry*, Vol. 17, 1, 105–106. <https://doi.org/10.1002/wps.20497>.
- Kizim S., Voloshyna O., Zhovnych O., Liulchak S., Kutsak L., Umanets V. (2023). Formation of Digital Etiquette as a Component of Professional Successes of Future Teachers: the European Dimension. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 76, 65–71 <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-65-71>.
- Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner*. N.Y..
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (19.02.2021) Standards for teaching; theoretical underpinnings and applications [pecypc] // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/43328197_Standards_for_Teaching_Theoretical_Underpinnings_and_Applications
- Kong, S.C. (2015). An experience of a threeyear study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. *Computers & Education*. Vol. 89, 16–31.
- Königa, J., Ligtoeta, R., Klemenza, S., & Rothlandb, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 53, 122-133.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions. 4th Edition*. University of Chicago Press.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom (16.12.2004) in der Fassung vom 12.06.2014.
- Lee, B., & Saunders, M. N. (2017). *Conducting case study research for business and management students*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, Y.H. (2016). Facilitating critical thinking using the C-QRAC collaboration script: enhancing science reading literacy in a computer-supported collaborative learning environment. *Computers & Education*, Vol. 88, 182–191.

- Lekes, N., Houlfort, N., Milyavskaya, M., & Hope, N.H., Koestner R. (2016). The role of intrinsic values for self-growth and community contribution at different life stages: Differentially predicting the vitality of university students and teachers over one year. *Personality and Individual Differences*, Vol. 98, 48-52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.093>.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgement, moral integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Lillgea, D. (2020). Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 94.
- Łukawska, A. (1994). Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów I wyższych szkół pedagogicznych. «Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego» MCXLIII, Prace Pedagogiczne, z. 20, Kraków.
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK , *Teaching and Teacher Education*, Vol. 106. Article no. 103452. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>.
- Malmberg, L.-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22 (1), 58-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>.
- Manuel, J., & Dutton, J. (2019). Teachers in the 'process of becoming': the role of pre-service teachers' narratives in developing critical reflective practice. *Handbook of research on critical thinking and teacher pedagogy*. Hershey: IGI Global, 15-38. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch002>.
- Martin-Perpina, M. M., Poch, F. V., & Cerrato, S. M. (2019). Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in Spanish adolescents. *Psicothema*, Vol. 31, 1, 81–87. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178>
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International journal of educational technology in higher education*, Vol. 15, 1, 2–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>.

- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). *Models of emotional intelligence* //R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York:Cambridge University Press, 396–420.
- Metzinger, T. (2003). *Being No One: the self-model theory of subjectivity*. Massachusetts Institute of Technology.
- Ministry of Education, Ontario / URL: www.edu.gov.on.ca.
- Mohammadi, M., Ahmadipour, N., Kouhdasht, R.N., & Bordbar N. (2016). *Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains*, Vol. 10, 10, 48–54.
- Osburg, T. (2016). *Industry 4 Needs Education 4.0*. URL:www.linkedin.com/pulse/industry-40-needs-education-thomas-osburg+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=en
- Özdilekler, M. A., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2017). An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality & Quantity*, 52 (33), 1–16.
- Pakhtusova, N.A. (2018). Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. *Revista ESPACIOS*, Vol. 39, 29, 7.
- Parr, A., Gladstone, J., & Rosenzweig, E., Wang M.-T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>.
- Parrisius, C., Gaspard, H., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). The transmission of values from math teachers to their ninth-grade students: Different mechanisms for different value dimensions? *Contemporary Educational Psychology*, 62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>.
- Pedagogical Constitution of Europe. (2013). *Вища освіта України*, 3, 111–116.
- Podemska-Kałuża A. (2018). Gamification in Polish language education: from the theoretical model to school practice. *General and Professional Education*, 4, 29–34. DOI: <https://doi.org/10.26325/genpr.2018.4.5>
- Pritchard, I. (1988). Character education: Research prospects and problems. *American Journal of Education*, 96(4), 469–495.
- Professional Code of Ethics for Teachers. URL: <https://www.education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/2738-professional-code-of-ethics-for-teachers>

- Rakesh Naga Chinta. My Overview of Harvard's, Stanford's Study For TopSkills Needed To Be In Demand In the Job Market. *Future of AI Automation*. URL: <https://medium.com/@rakeshnchinta/my-overviewof-harvardsstanford-s-study-for-top-skills-needed-to-beindemandin-the-job-market-53005203a9e6>.
- Richard, E. West Foundations of Learning and Instructional Design Technology URL: <https://littfoundations.pressbooks.com/chapter/informal-learning-by-boileau/>.
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 86, Article no. 102929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>.
- Rogers, Carl R., Lyon, Harold C., & Tausch, Reinhard (2014). *On becoming an effective teacher : person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers*. London, New York Routledge.
- Rogers, K. and Freiberg, (2019). J. *Freedom to Learn. Meaning*. 527.
- Roman, P.G., Ballesteros C.R, & Noguera M.D.D. (2019) Academic whatsapp groups as alternative communication and motivation systems in higher education. *Revista Espacios*, Vol. 3, No. 10,
- Romero Oliva, M.F., & Corpas Martos A. (2019). Students' perception of Virtual Learning Environments and the development of oral communication competence. A case study. *Revista Espacios*, Vol. 40, 5, 2- 15.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27(3), 628-638. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>.
- Rosen, L. (2007). *Me, MySpace and I: Parenting the net generation*. NY: Palgrave Macmillan.
- Sachs, J. *Teacher professional standards: a policy strategy to control, regulate or enhance the teaching profession*. URL:https://www.researchgate.net/publication/227035651_Teacher_Professional_Standards_A_Policy_Strategy_to_Control_Regulate_or_Enhance_the_Teaching_Profession.

- Saito Tamaki, & Angles, J. (2013). *Hikikomori: Adolescence without end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schelling, F. W. J. (2016). *Von der Weltseele. Eine Hypothese der höhern Physik zur Erklärung des allgemeinen Organismus*. 4. Auflage. Berliner Ausgabe.
- Shirshova, I. (2014). A training of a modern teacher: the experience of Finland in the field of pedagogical education. *Scientific notes of the V.I. Vernadsky Series «Problems of pedagogy in secondary and higher schools»*, 27 (66), No. 4, 26-35.
- Sirotová M., Michvocíková V. (2021). Virtual Reality – Part of Supervised Teaching Practice for University Students – Future Teachers? *European Journal of Contemporary Education*, 10 (1), 127–136. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.127> .
- Smith, M. R. (2006). Contemporary character education. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 6(5), 16–20.
- Smith M. R. (2006). Contemporary character education. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 6 (5), 16–20.
- Standards for the Teaching Profession (2000). <https://www.oct.ca/media/PDF/Standards%20Poster/OCTStandardsFlyerENPUBLISH.pdf>.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Quill.
- Suwa, M., & Suzuki, K. (2013). The phenomenon of «Hikikomori» (Social withdrawal) and the socio-cultural situation in Japan today. *Journal of psychopathology*, 19, 191–198.
- Sykes, G., & Plastrik, P. Standard setting as educational reform. *Education Resources Information Center*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358068.pdf>
- Teaching Council of Aotearoa New Zealand. *Our code, our standards*. URL: <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Our-Code-Our-Standards-Nga-Tikanga-Matatika-Nga-Paerewa.pdf>
- The standards for registration, GTC Scotland*. URL: <http://www.gtc.org.uk/professional-standards/the-standards/standards-for-registration.aspx>
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16, 575-582.

- Three-Pronged Strategy for Improving the Quality of School Teachers (from 20 august, 2013). Press Information Bureau, Government of India). URL: <http://pib.nic.in/newsite/erelease.aspx?relid=98428>
- Tuinamuana, K. *Teacher professional standards, accountability, and ideology: alternative discourse Education*. Resources Information Center. URL: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1660&context=ajte>
- Umryk, M. (2013). Using active e-learning to accommodate the Net Generation of learners In: E-learning & Lifelong Learning' Monograph Sc. Editor: Eugenia Smyrnova-Trybulska, University of Silesia, Studio-Noa, Katowice-Cieszyn, Vol. 5, (pp. 101-113).
- UNICEF (2022, March 24). *More than half of Ukraine's children displaced after one month of war*. <https://bit.ly/3QlICnZ> bueros/ukraine/13941.pdf
- Valeriano Munoz, A. M., & Patino Delgado, J. M. (2019). Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generacion Z. Lima — Peru: Universidad San Ignacio de Loyola, <http://repositorio.usil>.
- Vermunt, J. (2016). Secondary student teacher's personal and professional values, and the teaching as inquiry framework. *New Zealand Journal of Teachers*, 13(1), 39-60.
- Voloshyna, O. V. (2015). Training of the future teachers for human treatment of the child. *Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki. Zbior raportow naukowych..* Warszawa Wydawca Sp. z o.o Diamond trading tour, 29-34.
- Voloshyna, O. (2017) Preparation of Future Teachers for Establishing Pedagogical Interaction between School and Family as a Necessary Condition for Organizing Effective Inclusive Education. *Pedagogika Rodziny*. Kwartalnik. Lodz, Społeczna Akademia Nauk, 7(4), 79-91.
- Voloshyna, O. (2018). The usage of innovative educational technologies in teaching the pedagogical disciplines. In R. Kucha, V. Haluziak, A. Vychrushch (eds.). *Sustainable education as a way of bringing people together – multiple stories from Europe and about Europe*, R – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk. 428.
- Waldeck, J.H., & Weimer, M. (2017). Sound decision making about the lecture's role in the college classroom. *Communication Education*,

- Vol. 66, 2, 247–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1275721>.
- Walford, G. (2006). Private education: tradition and diversity. [S.l.]: Continuum Intern. Publ. Group, 258.
- Weinert F. E. (1999). Concept of Competence. Contribution within the OCED-Projekt Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchatel: Bundesamt fur Statistik. 44.
- Wheeler, S. (2013). Episode 3.1: A pyramid of digital engagement? [Online Course lecture]. *Childhood in the digital age. The Open University*. Retrieved from: <https://www.open.edu/openlearn/ocw/mod/oucontent/view.php?id=21151&section=2>.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, J. E. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Wynne, E., & Walberg, H. (1984) Developing character: Transmitting Knowledge. Posen.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20, 134-152.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019) Perceptions of middle school youth about school bullying // *Journal of adolescence*. № 75. P. 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 254-282. and Career Success // *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects fields*. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p. highereducation institutions [Electronic resource] // *Kasetsart Journal of Social in Education (IJCDSE)*. Special
- Záhorec J., Hašková A., Munk M. (2021) Self-Reflection of Digital Literacy of Primary and Secondary School Teachers: Case Study of Slovakia // *European Journal of Contemporary Education*. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 496–508. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.496>

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

О. В. ВОЛОШИНА

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ БАЗОВОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Підписано до друку 18.04.2024.
Формат 60x84/16. Папір офсетний крейдований.
Друк різнографічний цифровий офсетний.
Друк. арк. 24,50. Умов. друк. арк. 22,78.
Наклад 100 прим. Зам. № 3295/1.

Віддруковано ФОП Корзун Д.Ю. з оригіналів замовника.
Свідоцтво про державну реєстрацію фізичної особи-підприємця
серія В02 № 818191 від 31.07.2002 р.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21034, м. Вінниця, вул. Немирівське шосе, 62а.
Тел.: 0 (800) 33-00-90, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852, (098) 46-98-043.
e-mail: info@tvoru.com.ua
<http://www.tvoru.com.ua>