

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ
ТРАНСФОРМАЦІЙ**

Колективна монографія

За редакцією О. М. Коберника

Умань
Візаві
2024

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051] (02)

М77

Авторський колектив: О. Бялик (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7); М. Гагарін (1.2, 1.3, 1.4); О. Коберник (передмова, 1.1, 1.3, 1.5, 2.1); С. Прищепа (2.2, 2.3, 2.4); Н. Стеценко (3.1, 3.2, 3.3, 3.4).

Рецензенти:

Гладуш В. А., доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Ткаченко А. В., доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Рекомендовано до друку вченою радою

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 8 від 28.12.2024)*

Модернізація професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті освітніх трансформацій : кол. моногр. / О. Бялик, М. Гагарін, 77 І. Дзюбенко [та ін.] ; за ред. О. Коберника ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2024. – 275 с.

У монографії розкриваються актуальні питання модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті реалізації Концепції Нова українська школа. Пропонуються методи, методики діагностування готовності майбутніх педагогів до педагогічного партнерства, здійснення профільної середньої освіти, професійного розвитку та здатності до свободи вибору, подаються результати дослідно-експериментальної роботи, пропонується зміст та освітні технології. Обґрунтовується досвід кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів в контексті освітніх трансформацій.

Для науковців, аспірантів, здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників.

УДК УДК 378.018.8:373.5.011.3-051] (02)

© Авторський колектив, 2024

ПЕРЕДМОВА

Кардинальні зміни, що відбуваються в освіті, висувають високі вимоги до особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя. У Законі України «Про освіту» в статті 1.3 зазначається, що метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її задатків і нахилів, розумових і фізичних здібностей, засвоєння особою національних, європейських цінностей та виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних і готових до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого і культурного потенціалу українського народу.

Вітчизняна освіта потребує педагогів, які здатні реалізувати цю мету, адаптуватися до швидкого розвитку технологій, глобалізації, нових викликів суспільства, творчо використовувати інноваційні методи навчання та створювати сприятливі умови для фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку зростаючої особистості.

Педагоги-практики і майбутні вчителі мають усвідомити, що здобувачі середньої освіти – це не пасивні споживачі інформації, а активні учасники освітнього процесу. Вчитель більше не є джерелом істини, а радше фасилітатором, який допомагає учням самостійно досліджувати, аналізувати та робити висновки. Вчитель має стимулювати критичне мислення учнів, вчити їх аналізувати інформацію, ставити запитання та шукати відповіді. Сучасний вчитель створює таке освітнє середовище, яке сприяє розвитку творчості, співпраці та самореалізації учнів. Він повинен володіти інноваційними освітніми технологіями та інтегрувати їх у навчальний процес.

Професія вчителя протягом століть зазнавала значних трансформацій, що відображається через зміни в суспільстві, технологіях та освітніх парадигмах. Сучасний світ ставить перед педагогами нові виклики та вимагає від них не лише передачі знань, а й розвитку в їх учнів широкого спектру компетенцій, необхідних для успішного життя в динамічному ХХІ столітті.

Особистість сучасного педагога є надзвичайно важливою у вихованні зростаючої особистості, адже кожен педагог закладу загальної середньої освіти здійснює виховну діяльність, а педагогічна діяльність потребує особливих якостей від людини, яка обрала педагогічну професію.

Базові якості педагога як суб'єкта і організатора освітнього процесу: професіоналізм, інформативна грамотність, широкий кругозір, педагогічна творчість, відкритість до нового, володіння інтерактивними методами, мобільність, комунікативність, критичне мислення, емоційна врівноваженість, особистісна гнучкість, здатність до самоаналізу та самоконтролю.

Педагогічний працівник своєчасно реагує на виклики часу, глибоко розуміє закономірності становлення та розвитку особистості дитини, не відстає від її уподобань та цінностей, здатний до діалогу та визнає дитину як рівноправного суб'єкта освітнього процесу.

Педагогічний працівник – це носій загальнолюдських культурних цінностей, глибоких і різноманітних знань, високих моральних якостей, патріот своєї держави, займає активну громадянську позицію з урахуванням демократичних засад та принципів.

Педагог визначає вищою цінністю кожену людину, поважає її честь і гідність, права і свободи, зазначені у Конституції України, формує безпечне освітнє середовище, вміє знаходити порозуміння серед здобувачів освітніх послуг та неухильно дотримується принципу рівності.

Успішна педагогічна діяльність, вплив педагога на учня залежить від його авторитету. Чим вищий авторитет педагогічного працівника, тим важливішими будуть для учнів цінності і компетентності, які він передає своїм вихованцям. Педагог спрямовує авторитет своєї професії та свого професійного співтовариства на захист загальнолюдських цінностей та принципів.

У багатьох країнах, в тому числі й Україні, спостерігається дефіцит кваліфікованих педагогів, особливо в певних галузях освіти. Багато молодих педагогів залишають професію через низьку заробітну плату, високе навантаження, відсутність мотивації.

Пандемія COVID-19 та війна в Україні суттєво вплинули на якість вітчизняної освіти, впровадження онлайн-навчання, і вчителі повинні бути готові працювати в цьому форматі. Сучасний вчитель повинен

розуміти емоційний стан учнів, надавати їм необхідну підтримку та створювати безпечне навчальне середовище. Крім того, він повинен розвивати в учнях соціальні навички: спілкування, співпраці, вирішення конфліктів та емпатії.

Впровадження Концепції Нова українська школа спонукала педагогічні заклади освіти до перегляду традиційного змісту та технологій професійної підготовки сучасного педагога, який, крім високого рівня фахової компетентності, культури, широкої ерудиції, світогляду, активності, креативності тощо. Адже 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.

За основу взяті провідні ідеї формули Нової української школи, а саме: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитино центризм та ін.

У представленій монографії, на основі аналізу теорії і практики, а також проведеного пілотажного дослідження розкривається досвід кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів в контексті освітніх трансформацій.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У новому Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти серед загальних компетентностей педагогічного працівника зазначено його здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп, а до основних трудових функцій – партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, до яких віднесено компетентність педагогічного партнерства.

Враховуючи особливості освітнього процесу, який передбачає активну партнерську взаємодію всіх його учасників, результативність навчання забезпечується ефективністю їх взаємодії, здатністю педагога уникати конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності, налагоджувати співпрацю з усіма партнерами освітнього процесу. Цілком очевидно, що підготовка вчителів до здійснення педагогічного партнерства виступає одним з найважливіших завдань вищої школи. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до особистості педагога та його професійної підготовки загалом.

На сьогодні проблема пошуку ефективних підходів до підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства у професійній діяльності досліджується такими науковцями як І. Андрощук, О. Буздуган, І. Булах, Л. Велитченко, І. Гапійчук, Г. Дегтярьова, Л. Ємельянова, Н. Касаткіна, Л. Кондрашова, Н. Лисак, О. Мазко, О. Марченко, О. Матвієнко, Р. Павлюк, Л. Помиткіна, Т. Равчина, В. Свистун, Н. Якса та ін.

Окремі аспекти етико-моральної культури взаємин учасників освітнього процесу розглядалися в працях І. Беха, Л. Белової, Г. Васяновича, А. Добровича, А. Донцова, А. Каленського, В. Ковальчк, В. Кручек, О. Легун, О. Пехоти, О. Пісоцької, О. Рудницької, О. Шумакова та ін.

Усі науковці одностайні в тому, що в процесі педагогічного партнерства відбувається перебудова рольових відносин всіх суб'єктів освітнього процесу у рівноправні.

Проте реалізація педагогіки партнерства в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками освітнього процесу на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а, перш за все, розвитком творчого характеру взаємодії та спілкування, підвищенням їх культури. Тому важливо навчити майбутнього вчителя бути активним учасником педагогічної взаємодії, здійснювати педагогічне партнерство у всіх його проявах. Це можливо за умови його активного включення в цей процес на етапі його професійної підготовки, але аж ніяк не під час його професійної діяльності. Тому виникає потреба у підготовці майбутніх вчителів до здійснення педагогічного партнерства через їх активне включення у взаємодію на етапі навчання у вищих закладах освіти.

Зазначимо, що для ефективної реалізації педагогіки партнерства необхідно активно включати всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії; формувати дослідницьку позицію всіх суб'єктів освіти; забезпечувати об'єктивацію поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудова партнерських відносин, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

1.1. Педагогіка партнерства: сутність, принципи, традиції та зарубіжний досвід

Як уже зазначалося, один із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем, батьками і громадою. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці учасників освітнього процесу, який не відкидає різниці в їх життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість. Важливу роль у цьому процесі відіграє рівень готовності всіх суб'єктів освітнього процесу

(учнів, учителів, батьків) до конструктивної співпраці та ефективної взаємодії

Ухвалення концепції Нової української школи «перенесло» поняття «педагогіка партнерства» зі світоглядних категорій у нормативну площину.

Новий Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти серед загальних компетентностей педагогічного працівника визначає його здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп, а до основних трудових функцій – партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, до яких віднесено компетентність педагогічного партнерства, зокрема здатність суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі; здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо); здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя, для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами [70].

Розглянемо більш повно, що таке партнерство та педагогіка партнерства і як її досягти у закладі загальної середньої освіти.

У більшості словників (філософських, економічних, соціальних тощо) саме слово «партнерство» (англ. partnership) розглядається з різних позицій, але найчастіше ключовими словами даного поняття є: форма співпраці; один із видів об'єднання; форма організації співпраці; спільна діяльність, що ґрунтується на рівних правах і обов'язках; робочі взаємини між людьми та ін.

Дослідження сутності партнерства в антропологічній та інтерсуб'єктивістській парадигмальних проєкціях доводять, що в самій природі людини закладені потенційні основи партнерства у вигляді кооперативного начала чи соціальної її природи, а саме у діалогічності свідомості і самосвідомості, що характеризує його як фактор становлення людини, особистості, суб'єкта і найважливішу умову її самореалізації.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел дозволяє виокремити основні напрями дослідницьких інтересів в галузі розробки проблематики освітнього партнерства (educational partnership):

– аналіз сутнісних ознак різних видів партнерства, особливості яких визначаються характером розв'язуваних завдань, пріоритетами учасників педагогічного процесу та специфікою соціально-економічних, політичних, соціокультурних умов взаємодії;

– визначення функцій партнерства, номенклатури принципів організації та критеріїв ефективності його реалізації;

– конкретизація ролі партнерства у трансфері знання, розвитку професійних і особистісних компетентностей учасників освітніх практик;

– дослідження обмежень та ризиків реалізації різних видів партнерства, умов продуктивної інтеграції ресурсів соціальних інститутів у розв'язанні міждисциплінарних завдань, пов'язаних з розвитком людського капіталу.

Освітнє партнерство, О. Тадеуш, на основі вивчення праць провідних учених світу трактує в декількох аспектах, як:

– явище соціальне, що характеризується реалізацією об'єктивно наявних зв'язків педагогічних працівників ЗВО та здобувачів освіти із світом та один з одним;

– явище психологічне – процес взаєморозуміння, співпереживання, співучасті;

– явище педагогічне – суспільно значущий, цілеспрямований, спеціально-організований процес в результаті якого учасники взаємодії зазнають позитивних перетворень [84, с. 60].

Педагогіка партнерства – напрям педагогіки, що включає собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості.

У більшості наукових праць підкреслюється, що в основу педагогіки партнерства покладено, взаємодію, яка характеризується спілкуванням, співпрацею, гуманними стосунками. Усі учасники освітнього процесу об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними, відповідальними за результат.

Основні принципи такого підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи

соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [41].

Отже, визначені принципи є вихідними положеннями та критеріями, за яким можна оцінювати якість освітнього процесу, а також новий інструментарій управлінського менеджменту. Відтак, необхідне чітке розуміння природи цього явища та традицій вітчизняної освіти.

Настанови на забезпечення партнерства в закладах освіти знаходимо в працях зарубіжних науковців. Однією з перших теоретичні і прагматичні аспекти співпраці батьків і школи розкрила професорка соціології університету Джона Хопкінса Джой Епштейн. Ще в 1982 році вона провела декілька досліджень, які засвідчили залежність якості освіти від ефективності співпраці батьків, вчителів і адміністрації школи. У 1996 році дослідниця разом із послідовниками узагальнила рамкові умови, що включають шість основних типів активностей батьків, що поєднують відносинами партнерства сім'ю, школу та громаду:

- *батьківство*: сім'ї мають забезпечувати здоров'я та безпеку дітей, створювати вдома середовище, що заохочує до навчання; школи ж повинні забезпечувати родини навчанням та інформацією, щоб допомогти зрозуміти своїх дітей та сприяти їхньому розвитку.

- *спілкування*: школи мають бути підзвітними родинам і надавати їм інформацію про прогрес у школі та успішність учнів; засоби спілкування мають відповідати культурним особливостям батьків, і процес повинен бути двостороннім;

- *волонтерство*: батьки можуть зробити значний внесок у середовище та функції школи; школи можуть отримати максимальну віддачу від цього процесу через створення гнучких графіків, що відповідатимуть таланту і інтересам батьків потребам студентів, вчителів і адміністраторів;

- *навчання вдома*: батьки можуть допомагати своїм дітям у діяльності, пов'язаній зі школою, за методичної підтримки вчителів;

- *ухвалення рішень*: школи можуть дати батькам значущі ролі в ухваленні рішень у школі та допомогти їм максимально використовувати їх; ця можливість повинна бути відкритою для всіх верств громади, а не тільки для людей, які мають найбільше часу та енергії, щоб витратити на шкільні справи;

- *співпраця з громадою*: школи повинні координувати роботу та ресурси громади, бізнесу, коледжів або університетів, а також інших груп для покращення шкільних програм, сімейних практик і навчання та розвитку студентів; школи можуть допомогти сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами, такими як охорона здоров'я, культурні заходи, послуги репетиторів тощо [78].

Керівник освітнього напрямку ОЕСД Андреас Шляйхтер у своїй книжці «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття» наголошує, що серед молоді, яка відчує, що вони складають частину шкільної громади, набагато більша ймовірність отримати кращі академічні результати та бути більш умотивованими у школі.

Натомість, несприятливі стосунки між учителем і учнем, як видається, підривають впевненість учнів і ведуть до посилення хвилювання. У середньому в різних країнах учні десь на 62 % частіше повідомляли про відчуття напруження під час навчання і на 31 % частіше – про хвилювання перед тестуванням, якщо їх вчитель вважає, буцімто вони не такі розумні, як є насправді, – наголошує освітній експерт.

Повернімося до смислового поля, в якому існує педагогіка партнерства. Воно сформоване в тих суспільствах, де існує сформована культура солідарності і партнерства, або й там, де перше виростає з другого.

Такою країною передусім є Швеція. Дослідники Національної агенції вдосконалення шкіл (Agency for School Improvement) узагальнили досвід шведських шкіл і запропонували систему координат, в якій розкриваються різні аспекти партнерства в навчанні («індивідуальне – колективне» та «формальні і неформальні (методики та інструменти)»).

В арсеналі формальних практик – індивідуальний план для кожного учня і бесіди, спрямовані на розвиток, зустрічі з батьками, їхню участь у наглядних радах та інформування за допомогою різноманітних цифрових інструментів. Неформальні підходи передбачають діалог, «клімат, що запрошує», довірливі стосунки (на індивідуальному рівні) та навчальні цикли з батьками, виконання батьками ролі саппортера в навчанні і навіть батьківські вечірки та зустрічі у кав'ярні.

В Австралії Департамент освіти, працевлаштування і трудових відносин розробив документ «Family-School Partnerships Framework», який є своєрідним путівником для учасників освітнього процесу. Даний

документ містить бачення того, як покращити партнерство між австралійськими сім'ями та школами; описує принципи, якими мають керуватися сім'ї та школи в розвитку партнерських відносин тощо.

На практиці це включає:

1. сімейно-шкільні ініціативні групи для планування, організації, впровадження та оцінки партнерства;
2. шкільні політики та процедури, що дають змогу чітко визначати та застосовувати принципи та практики ефективного партнерства;
3. мережі підтримки шкільних спільнот, на основі яких відбувається обмін ідеями та найкращими практиками;
4. періодичне звітування школи перед громадою.

З 1990-х австралійські батьки якраз дуже залучені в те, що стосується матеріально-технічної кондиції шкіл і фізичного комфорту учнів, організації урочистостей тощо [4].

В Іспанії проблема партнерства у школі – частина державної політики з початку 1990-х. Особливу увагу тут приділяють навчальним програмам, спрямованим на підготовку до продуктивної взаємодії усіх сторін партнерства. Зокрема, на базі Університету Ов'єдо (Oviedo University, Spain) регулярно проводять відповідні семінари. Action-Training Seminar – програми, адаптовані для директорів та педагогів як державних, так і приватних шкіл та навіть дитячих садочків.

Оглядаючи досвід педагогіки партнерства у своїй країні, Ракель-Амая Мартінес Гонсалес зауважує, що багато батьків не виявляють зацікавленості в ухваленні рішень щодо шкільних політик, але вони дійсно зацікавлені навчитися ефективніше спілкуватися зі своїми дітьми та сприяти їхньому розвитку [78].

Підкреслимо, що коли зауглити термін «Pedagogy of Partnership», то перше, що видає пошуковик – посилання на сайт американської організації Nadar, покликаної посилювати спроможність єврейських культурно-релігійних спільнот, які розвиваються як еталітарні. Педагогіку партнерства тут розкрито як інноваційний педагогічний метод, покликаний формувати здатність людей брати участь у діалозі, підтримувати цілісність власної особистості тощо.

Українська модель, закладена у НУШ, у цьому контексті структурно близька до шведської, проте має більшу сфокусованість на особистості

дитини і в цьому контексті має шанси стати унікальною. Однак, для того, щоби це відбулося, слід краще зрозуміти, що і як її підживлює, так само як і те, що протистоїть.

Тепер щодо перешкод на шляху впровадження моделі педагогіки партнерства в українських школах. З 1990-х батьки якраз дуже залучені в те, що стосується матеріально-технічних умов шкіл і фізичного комфорту учнів, організації урочистостей тощо. Проте чи завжди така залученість обертається партнерством? Якою мірою загалом батьків цікавить навчальний досвід їхніх дітей у школі?

Зокрема, у лютому 2019 року було проведено онлайн-опитування батьків, чії діти навчаються в 5-9 класах. Загалом відповіді надали понад 1500 респондентів із різних регіонів України. Результати засвідчили, що деякі батьки інколи готові знехтувати мотивацією дитини до навчання заради результату. Так, в окремому блоці було запропоновано декілька запитань-дилем. Наприклад: що має більше значення для оцінювання якості освіти в певному закладі освіти – мотивація, з якою діти вирушають до школи, чи знання, які вони отримують? Тут терези, на думку більшості батьків, схилилися у бік «знань». Тому, для того, щоби компетентністний підхід, як ядро НУШ, не лише повноцінно впроваджувався, але й відзначався якісною підготовкою дітей до викликів сучасного світу необхідно, щоби дії батьків і вчителів у цьому напрямі були синхронними. Якщо згадати формулу НУШ, то принципи педагогіки партнерства дуже важливі для створення сприятливого середовища для навчання та забезпечення орієнтації на особистість учня. Кожен учасник освітнього процесу, зокрема учень, наділений невід'ємними правами, кожен є особистістю і заслуговує на повагу до її гідності.

Права людини неподільні, взаємозалежні і взаємопов'язані. Це означає, що різні права людини за суттю пов'язані між собою і не можуть розглядатися окремо. Здійснення одного права залежить від здійснення багатьох інших прав, і немає жодного права, яке було б важливіше за інші. Крім того, права людини універсальні. Кожен учасник освітнього процесу, зокрема учень, наділений невід'ємними правами, кожен є особистістю і заслуговує на повагу до її гідності. А от можливість ними скористатися залежить від рівня зрілості, знання, навичок, досвіду, рівня мислення. Отже, у випадку, коли вчитель – носій істини, учень – її слухняний приймач, йдеться не про законодавство, а про неписані

правила гри, мовчазну згоду, яка, до речі, може психологічно травмувати не лише дитину, але й професійно зруйнувати педагога чи управлінця. Власне, і людська особистість – результат взаємодії. Педагогіка партнерства – підхід, що спрямований на розвиток максимально продуктивних і здорових відносин у процесі навчання.

Для того, щоби освіта і навчання всім приносили задоволення, варто змінити правила гри і прийняти підхід партнерства замість традиційно-авторитарного [78].

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що дослідники в галузі психологічної і педагогічної науки підкреслюють, що в основі педагогіки партнерства покладено суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Значення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії для педагогіки партнерства обґрунтовано в дослідженні І. Андрощук [2], в якому вона доводить, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія у системі «вчитель – учень», «учень – учень» забезпечує: розширення сфер діяльності дитини; акцентує увагу на розвитку мотиваційної сфери дитячої особистості, адекватної самооцінки та необхідних для успіху вольових якостей; забезпечує індивідуальний підхід, що дає можливість створювати ситуації успіху для кожного зокрема; сприяє створенню мікросередовища, яке сприяє досягненню успіху дитиною [2, с. 53]. Науковець доходить висновку, що досягнення особистістю «успіху у житті та взаємодії» забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією. Успіх у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії нею потрактовується як досягнення індивідом значних результатів у суспільно чи особистісно значущій діяльності шляхом докладання власних зусиль під час взаємодії з дорослими чи з іншими дітьми, що ґрунтується на взаємному інтересі з урахуванням рівності позицій і бажань усіх сторін. Саме у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, наголошує дослідниця, вчитель і учні стоять на рівних особистісних позиціях, хоча відрізняються за соціальним досвідом та статусом. Дитина за цих умов сприймається як така, що здатна будувати взаємини зі старшими, як з партнерами на основі взаємного інтересу, а не через вимушеність спілкування. При цьому педагог перебуває на виховних позиціях розуміння, визнання, прийняття дитини. Вихователь сприяє становленню суб'єктності учня у таких напрямках: як суб'єкта пізнання, спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, творення своєї індивідуальності [2, с. 61].

Особливу наукову цінність в контексті дослідження нашої проблеми становлять праці С. Жданенко, в яких здійснено ґрунтовний аналіз суб'єктивних засад партнерства та умов формування суб'єктивності партнера. Нею визначено, що партнерська взаємодія виражає природну потребу людини у співробітництві на паритетних засадах, у взаємному визнанні людей одним одного. Дослідниця доводить, що основними рисами-ознаками партнерської взаємодії є автономія і рівність суб'єктів, їхнє взаємне визнання і довіра, добровільне прийняття взаємної відповідальності і орієнтація на соціально значущі цілі [28, с. 8]. Це в свою чергу свідчить про необхідність перегляду ролі вчителя і учня, як суб'єктів взаємодії в освітньому процесі.

Можна констатувати, що галузі педагогічної науки взаємодію досліджують на різних рівнях: суб'єкта з суб'єктом в освітньому середовищі; сім'ї та закладу освіти; закладу освіти та соціуму. Заслуговує на увагу дослідження І. Степанюк [82], в якому доводиться, що важливою умовою встановлення партнерських відносин між закладом освіти і сім'єю є підвищення педагогічної культури не лише вчителів, а й батьків і матерів. Тому, до провідних форм такої роботи відносить: щоденне безпосереднє спілкування педагогів і батьків; залучення делегатів від батьків до участі в управлінні закладами освіти; діяльність асоціацій і федерацій батьків учнів, які вступають в офіційні відносини з державою, адміністраціями закладів середньої освіти і педагогами.

На нашу думку, важливим здобутком дослідниці є положення про те, що школа як суспільний інститут, здатна забезпечити взаємодію: школи й сім'ї; школи й виробничих колективів; школи й позашкільних закладів; школи й засобів масової комунікації; школи і громади за місцем проживання.

Науковий інтерес стосовно нашої роботи становлять виокремлені нами [35] форми партнерства сім'ї та школи: активна (визначається добровільною участю родин у життєдіяльності школи, позитивною реакцією на педагогічні зауваження та поради відносно рівня вихованості підлітків, усвідомленням батьками потреби в оволодінні педагогічними знаннями, позитивним прикладом батьків та гуманістичними взаємовідносинами на рівні «учень-батьки-вчителі»); конструктивна (сім'я не відмовляється від участі в життєдіяльності школи, але не виявляє при цьому добровільної ініціативи; батьки беруть до уваги

педагогічні зауваження та поради, але не завжди адекватно на них реагують; батьки відвідують форми підвищення своєї педагогічної культури за вимогою класного керівника; рідко, але виникають непорозуміння між учасниками навчально-виховного процесу); пасивна (відсутність в батьків інтересу до шкільних справ, байдуже ставлення сім'ї до педагогічних зауважень та порад, відсутністю позитивного зворотного зв'язку між школою та родиною), деконструктивна (відчуження батьків від школи, агресивне ставлення до педагогічних порад, а тим більше зауважень). Отже, можна констатувати, що для налагодження результативної педагогічної взаємодії, необхідна співпраця всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, можна зробити узагальнення: по-перше, педагогічну взаємодію необхідно розглядати з позиції суб'єкт-суб'єктного підходу, що дає змогу створити сприятливі умови для формування та розвитку кожного з її учасників. По-друге, важливу роль у реалізації розвивального та виховного потенціалу педагогічної взаємодії відіграє рівень підготовки вчителя до її здійснення [2, с. 11].

До того ж педагогічна взаємодія відбувається не лише в системі «вчитель-учень», як розглядають деякі дослідники. Площина взаємовідносин значно ширша і охоплює всіх учасників освітнього процесу. Ми погоджуємося з думкою І. Андрощук [2], яка педагогічне партнерство розглядає як універсальну характеристику освітнього процесу. Навіть поверхневий аналіз реальної педагогічної практики, як зазначають дослідники, звертає увагу на широкий спектр взаємодій і партнерства. Тому, не можна звужувати поняття педагогічної взаємодії до діяльності двох суб'єктів: вчителя та учня. Враховуючи суб'єктів взаємодії виділяють відповідні її види: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учні – об'єкт засвоєння», «вчитель - вчитель», «вчитель-батьки» та ін. На нашу думку, саме всі вони в єдності утворюють цілісну систему «педагогічного партнерства».

Цікавою є позиція В. Кручек [47] стосовно теоретичних і методичних основ формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Ми поділяємо думку науковця, що педагогічна взаємодія є основою і умовою встановлення відносин в освітньому процесі та вимагає поетапного формувати культуру педагогічної взаємодії, як багаторівневого утворення на основі стимулювання

активності, розвитку відповідальності і толерантності суб'єктів освітнього процесу. До ефективних умов формування культури педагогічної взаємодії науковець відносить: переорієнтацію навчально-професійного спілкування як на творчу діяльність; реалізацію суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічного спілкування; точність, виразність та образність мовлення; активізація емоційної сфери; постійна увага до розвитку емпатійних вмінь учасників взаємодії; застосування методик оцінювання рівня культури педагогічної взаємодії [47, с. 8]. Враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти в Україні, необхідно поетапно підходити до формування культури педагогічної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, розвиток їхньої відповідальності та толерантності.

Таким чином, педагогіка партнерства, як стверджує сучасна педагогічна наука, це чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, громади), яка організовується на принципах добровільності й спільних інтересів; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

А для реалізації педагогіки партнерства необхідно формувати не лише загальну культуру вчителя, але й культуру педагогічної взаємодії, що визначає успішність співпраці та вектор партнерства учасників взаємодії

1.2. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині Василя Сухомлинського

Серед авторів педагогіки партнерства Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, О. Захаренко, А. Макаренко, С. Лисенкова, В. Шаталов та інші помітне місце займає й постать видатного вітчизняного педагога В. Сухомлинського. Ідея співпраці всіх суб'єктів виховання (сім'ї, школи та громади) знайшла належне обґрунтування в педагогічній спадщині видатного педагога, дослідника, ученого В. Сухомлинського.

До аналізу педагогічної спадщини В. Сухомлинського зверталися

вітчизняні вчені: І. Бех, Г. Бондаренко, А. Богуш, М. Богуславський, А. Борисовський, М. Вашуленко, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін. Деякі аспекти педагогіки партнерства та шляхи її реалізації в діяльності видатного педагога-гуманіста були в полі зору М. Антонця, Л. Бондар, В. Бутенка, В. Василенко, Т. Кочубей, А. Луцюка, А. Рацул, А. Розенберга, Л. Ткачук, М. Сметанського, К. Юр'євої та ін.

Авторитарна педагогіка, за якої жив і працював В. Сухомлинський, проголошувала принципи: педагог повинен виконати задачу, покладену на нього суспільством, а дитина (учень) повинна відповідати тій ідеальній моделі, що також запрограмована суспільством. Тому, ідеї Василя Олександровича, які стосувалися педагогіки партнерства, сприймалися неоднозначно, а то й вороже, оскільки відображали гуманістичну парадигму виховання.

Ось лише деякі статті В. Сухомлинського, опублікованих в різних журналах і газетах, в яких він яскраво характеризує сутність педагогіки партнерства: «Людина неповторна», «Щоб душі не іржавіли», «Виховання почуттів», «Не бійтеся бути ласкавими», «Чистота і благородство» та ін. У своїх працях видатний педагог доводить, що партнерство – це взаємовідносини, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності, спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначущості та доповнюваності всіх її учасників, організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації, такий характер взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної із сторін, а їх дії ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

У реалізації педагогіки партнерства, як зазначав Василь Олександрович, провідна роль належить вчителю, адже той, хто не любить і не поважає дітей не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати: «все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності» [84, с. 496], «у школі має панувати дух поваги до людської гідності, дух взаємного довір'я вихователів і виховуваних, дух віри в людину» [84, с. 550].

Відповідаючи на запитання «Що значить хороший вчитель?» В. Сухомлинський підкреслює, що це, перш за все людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що і сам він був дитиною [84, с. 40]. Він виділяє риси, без яких не може відбутися педагог. Це: глибока віра в можливість успішного виховання дітей, гармонія серця і розуму, чуйність, сердечна турбота про людину, розуміння світу дитинства, вміння «пізнавати серцем», «проникати в душу дитини», «володіти собою, тримати себе в руках», «стримувати збудження й роздратування», «володіти ситуаціями», «створювати життєрадісні мелодії в музиці дитинства».

Видатний педагог доводить, що якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, в серці дитини ніколи не з'явиться зло. І якщо в школах є насторожені, наїжачені, недовірливі, а іноді й злі діти, то лише тому, що вчителі не впізнали їх, не знайшли підходу до них, не зуміли стати їх товаришами. Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з ним можна порівняти з блуканням в темряві. Саме в цьому і укладені, на його думку, основні вимоги до педагога – стати другом своїм учням. Василь Олександрович постійно підкреслював, що учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Адже педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [3].

У той же час вчитель, як підкреслював В. Сухомлинський, має бути завжди справедливим, адже «Справедливість – це основа довіри дитини до вихователя» [84, с. 87]. При цьому основним методом вважав слово, але не повчальне чи пригнічуюче, а доброзичливе та привабливе. Він створив цілу теорію слова та його впливу на свідомість і поведінку дитини. Слово, на думку Василя Олександровича, повинно бути змістовним, мати глибокий сенс, емоційне насичення, повинно бути звернене до конкретного учня й відрізнятися правдивістю. У виховній роботі важливо і зміст матеріалу, і тон розмови, і час цієї розмови, і зовнішній вигляд учителя, і манери його поведінки. Слово вчителя

знаходить відгук у серцях учнів і стає їхнім особистим надбанням лише тоді, коли мудрість вихователя залучає, одухотворяє вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів. Діти дуже добре відчують фальш слів, якщо вони не відповідають моральним переконанням вихователя. Вони зневажають того, хто намагається видати темне за світле, прикрити похмуре світлими словами. Отже, В. Сухомлинський називав слово «найтоншим дотиком до серця», що здатне зробити людину щасливою й нещасливою. Не секрет, що більшість шкільних конфліктів в сучасній школі відбувається через невміння вчителів використовувати дар слова або через острах «закритих» тем, які при правильному підході можуть дати дитині моральні норми.

В. Сухомлинський неодноразово у своїх працях стверджував, що педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати. Адаже, за педагогікою партнерства учень – добровільний і зацікавлений соратник, однодумець, рівноправний учасник освітнього процесу, турботливий і відповідальний за його результати [3].

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем та учнями, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат. Педагогічною наукою доведено, що партнерство можливе лише при взаємодії, основою якого є діалог. Він будується за такою моделлю: довіра – рівність – добровільність – відповідальність.

Педагог зазначав, що без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує уміння домовлятися, вступати в діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчить про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу. У здійсненні діалогу провідними орієнтирами етичної поведінки вчителя мають виступати: відсутність роздратування, емоційна стриманість, позитивна відкритість до суб'єкта педагогічної взаємодії, терпимість до думки іншої людини, перевага організаційних можливостей над дисциплінарними, зниження в партнерів тривожності та напруженості, перевага активних форм реагування над реактивними тощо.

Саме на здійсненні таких взаємин наполягав Василь Олександрович, а в практичній діяльності Павлиської школи стали активно практикуватися спільні походи, твори й читання віршів, слухання «музики» лісу, ріки, полів, повітря, які створювали умови для формування дорогоцінного досвіду спілкування, доброзичливих та рівноправних взаємин вихованців та педагогів.

Отже, вчителів та учнів повинна об'єднувати духовна спільність, при якій забувається, що педагог – керівник і наставник. Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з ним можна порівняти з блуканням в темряві. В. Сухомлинський доводить: дітей потрібно сприймати як рівних, спільно переживати радість успіху, долати труднощі. Не можна давати дитині відчуття, ніби вона гірша за інших, не здатна, відстає, не можна принижувати її достоїнство: вона не винна в тому, що думає повільніше інших. Потрібно постійно підтримувати дитину, не ставити їй поганих оцінок, не ставити йому ніяких відміток, поки вона не досягне успіху. Оцінювати не знання самі по собі і не старанність, а саме просування вперед, це є результатом поєднання знань зі старанністю [84].

Принципово важливою, вказував видатний педагог, є орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчої індивідуальності – творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах. Тому, важливим завданням школи має стати максимальне виявлення та використання індивідуального досвіду учнів, «окультурення» його шляхом збагачення результатами суспільно-історичного досвіду. А звідси, мета навчання має полягати не тільки в тому, щоби планувати загальну, єдину й обов'язкову для всіх лінію психічного розвитку, вона полягає в тому, щоби допомогти кожній дитині з урахуванням наявного в неї досвіду вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватись як особистість творча, мисляча.

При цьому вчитель, підкреслював Василь Олександрович, повинен володіти знаннями про дитячу психологію, проповідувати й реалізовувати у своїй педагогічній діяльності засади гуманної педагогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі. Вчитель має усвідомити, що перед усіма учнями завжди ставиться складна мета, водночас вчитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них

упевненість у перемозі над труднощами. Тому, вся методична робота з педагогічним колективом Павлиської школи була зорієнтована на оволодіння вчителями науковими положеннями вікової психології, дидактики і теорії виховання. Адже вчитель, як уважав В. Сухомлинський, повинен уміти пізнавати духовний світ дитини, розуміти в кожній дитині «особисте», бо немає у світі нічого складнішого й багатішого людської особистості. І саме до особистості звернений педагог у своїй діяльності, тому вчитель – це людина, яка не тільки опанувала теорію педагогіки, вона ще і практик, який відчуває дитину, вона мислитель, який з'єднує теорію та практику воєдино [3].

Новою в теорії педагогіки партнерства В. Сухомлинського, що викликала широкий відгук, була ідея зближення школи та родини, як він це називав – «співдружність родини та школи». У статті «Слово до батьків», в інших роботах автор пропагував ідею повернення педагогічної відповідальності в родину. Він писав, що не тільки школа виховує й дає освіту, але й родина, причому з першого дня існування дитини вона виконує ці ж функції. Тому, родина та школа повинні розвиватись разом. Він закликав до педагогічної освіти не тільки дітей і вчителів, а й батьків. Щодо цієї проблеми, то педагог писав: «Удосконалення, поглиблення суспільного виховання означає не применшення, а посилення ролі родини. Гармонійний, усебічний розвиток можливий тільки там, де два вихователі – школа й родина – не тільки діють заодно, ставлячи перед дітьми одні й ті ж вимоги, але й є одnodумцями, розділяють одні й ті ж переконання, завжди виходять з одних і тих самих принципів, ніколи не допускають розбіжностей ні з метою, ні у процесі, ні в засобах виховання» [84, с. 137].

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога щодо даної проблеми, як стверджують І. Білецька та О. Коберник, дає підстави стверджувати, що ним була розроблена спеціальна методика спільної роботи педагогічного колективу Павлиської школи й батьків, яка одержала назву Батьківська школа. Її діяльність була спрямована на підвищення педагогічної культури батьків і містила в собі колективні та індивідуальні форми й здійснювалася на принципах цілеспрямованості, цілісності, погодженості, систематичності, причому школа в цьому співробітництві сприяла правильному вихованню дітей і опікувалася педагогічною освітою матері й батька [3]. Василь Олександрович

зазначав, що «...шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства» [84, с. 514].

У продовженні до цього він писав: «Батьківська педагогіка – це, на мій погляд, педагогічна освіта батьків і матерів, освіта тих, кому завтра бути батьками й матерями!» [84, с. 538]. За його висновками, які є надзвичайно сучасними і актуальними, нині немає важливішого у сфері виховання, ніж навчити батька і матір виховувати своїх дітей. «Без турботи про педагогічну культуру батьків, – зазначав він, – неможливо розв'язати жодного питання, що стосується навчання та виховання. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії і практики» [84, с. 390].

Для сучасних керівників закладів загальної середньої освіти корисним стане матеріал, викладений В. Сухомлинським у його статті «Робота з колективом батьків», де описано методику проведення батьківських конференцій, батьківських днів, консультацій для батьків, випуск стіннівок, присвячених питанням виховання дітей у школі і сім'ї та ін. Педагог розробив і втілював на практиці й інші форми співпраці з батьками: «Школа радості», в якій педагоги разом з батьками протягом року займалися підготовкою дітей до школи; «педагогічні понеділки» (засідання науково-педагогічної ради і заняття психологічного семінару), «психологічні семінари» для вчителів, так звані, «творчі лабораторії», які допомагали вчителю підготуватися до занять у «батьківській школі»; «педагогічна школа» для батьків. Слухачі батьківських шкіл розподілялися на групи за віком їхніх дітей: 1) молоде подружжя, у якого немає дітей; 2) батьки дошкільників (1-3 роки); 3) батьки учнів 1-2 класів; 4) батьки учнів 3-4 класів; 5) батьки учнів 5-7 класів; 6) батьки учнів 8-10 класів; 7) батьки, діти яких з особливими потребами.

Таким чином, родину Василь Олександрович розглядав як важливого партнера освітнього процесу, якому необхідно надати

педагогічних знань і разом досягати провідну мету освіти – всебічний розвиток особистості.

Отже, вітчизняна загальна середня освіта потребує нового осмислення та використання багатой педагогічної спадщини В. Сухомлинського у відповідності до сучасних реалій, що дасть змогу забезпечити реалізацію провідних принципів педагогіки партнерства, нової педагогічної етики, визначальними рисами яких є взаєморозуміння, взаємоповага та творча співпраця всіх суб'єктів взаємодії (педагога, учня, батьків, громади).

1.3. Сучасні чинники, які впливають на підготовку майбутніх учителів до педагогічного партнерства

Ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства має розглядатися як результат різноспрямованого впливу значного переліку чинників.

Поняття «чинник» у великому тлумачному словнику української мови потрактовується як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор [11, с. 1601].

Аналіз наукових джерел дає підстави до такого визначення поняття «чинник» – це рушійні сили, суттєві причини або обставини, що впливають на ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства та призводять до зміни не лише навчальних результатів, а можливості майбутнього розвитку фахівців.

Результати наукового пошуку дають змогу констатувати, що немає єдиного підходу до визначення основних груп чинників підготовки майбутніх вчителів. Так, одні науковці [2] всі чинники поділяє на організаційні, методичні і технологічні. На думку інших [56] у цій класифікації змішані власне чинники, що впливають на якість, і результативні показники, які покликані характеризувати якість вищої освіти. До того ж, дослідники зауважують, що для більш об'єктивного оцінювання сил впливу на якість освіти доцільно поділяти їх на чинники та умови, що впливають на окремі складові якості (якість вищої освіти як частини освітньої системи; якість освітнього процесу; якість підготовки фахівця; якість результату освіти) [34].

Іншої думку притримується О. Пісоцька [65], яка виділила три групи чинників професійного навчання: організаційні (пов'язані із забезпеченням навчання), особистісні (характеризують формування готовності до професійної діяльності), соціально-педагогічні (визначають якість партнерської взаємодії суб'єктів професійної підготовки).

Дещо подібний підхід у визначенні груп чинників прослідковується у А. Гурман [20], яка для покращення підготовки фахівця виділяє наступні важливі організаційні, методичні й технологічні чинники. Незважаючи на те, що науковець виявила їх на основі міжнародних стандартів якості у сфері освіти, В. Сафонова категорично з цим не погоджується і визначає такі чинники й умови: адекватність застосовуваних педагогічних методик цілям навчання, змісту дисципліни, можливостям студентів; використання інноваційних методик у навчанні; можливість використання сучасного навчального обладнання, інформаційних технологій у навчальному процесі; педагогічна кваліфікація працівників вищої освіти [76, с. 38].

На думку Г. Дегтярьової [22], якісна підготовка майбутніх педагогів, орієнтована на реалізацію педагогіки партнерства в професійній діяльності залежить від наступних психологічних чинників: усвідомлення педагогом дидактичних і психологічних труднощів професійної діяльності; сформованості культури педагогічної взаємодії; створення сприятливого освітнього середовища; професійної взаємодії педагогів і психологів у закладі освіти. При цьому однієї з важливих умов початкового етапу організації педагогічного партнерства, дослідниця розглядає створення сприятливої, комфортної атмосфери стосунків між учасниками освітнього процесу, встановлення між ними багатоаспектної, глибокої комунікації, що сприяє особистісному і професійному розвитку майбутнього фахівця [26, с. 66–68]. Саме комфортність у здійсненні педагогіки партнерства забезпечується міжособистісним сприйняттям суб'єктів освітнього процесу.

Однак відмітимо, що існують певні об'єктивні і суб'єктивні фактори, які дослідники пов'язують з психологічними труднощами педагогічної діяльності. Зокрема, В. Кручек [47] виділила чотири групи основних причин труднощів педагогічної діяльності: 1) об'єктивні, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю і не залежать від учителя; 2) об'єктивні – пов'язані з умовами життя і побуту самих

педагогів; 3) суб'єктивно-об'єктивні, що приховані в самому вчителеві (недостатність досвіду, професійної підготовки та ін.); 4) суб'єктивні – випадковість вибору педагогічної професії, слабкість волі й характеру [47, с. 14–15].

На думку К. Роджерса, головна причина труднощів, які виникають у взаємодії полягає у невідповідності оцінки з боку партнера, так званий оцінний зворотний зв'язок. Підтвердження цієї точки зору знаходимо у працях інших науковців, які зазначають про існування труднощів, які породжені неправильною інтерпретацією намірів партнера взаємодії.

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел свідчать, що виникнення труднощів партнерської взаємодії може бути пов'язане із зовнішніми обставинами (чинники соціального порядку, спричинені політичними, релігійними, професійними розбіжностями учасників діяльності, а також належністю їх до різних соціальних груп), що виконують функцію перешкоди; зумовлене чинниками внутрішнього порядку, зокрема особливостями виховання (брутальність, звичка «тиснути» на інших; невміння розкриватися, відсутність потреби у взаємодії, яка виражається в схильності до резонерства, неухважності до партнера, образливій поблажливості або прямій байдужості; неусвідомлене прагнення зігнати почуття ворожнечі й побоювань, заподіяти біль людині; взаємодія, що не приносить задоволення через фальш і лицемірство); може бути пов'язане з низьким рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок самоорганізації. Підкреслимо тісний взаємозв'язок між зовнішніми та внутрішніми труднощами партнерської взаємодії. Тому, здійснюючи підготовку майбутніх учителів до педагогічного партнерства необхідно слідкувати, щоб зовнішні труднощі не перетворилися на внутрішні.

Деякі дослідники в педагогічній діяльності виділяють такі проблеми як: складність подолання педагогічних стереотипів, проблема психологічної підготовки та самореалізації. Також сфера професійної педагогічної діяльності, на думку педагога, є сферою подолання безлічі протиріч. Зазначимо, що у наукових дослідженнях виділяють такі основні протиріччя між: динамікою професійних завдань і внутрішньою готовністю викладача до їх здійснення; динамікою освітньої політики і прагненням займати чітку і послідовну позицію; особистою потребою в творчій самореалізації і можливістю її задоволення [25, с. 43].

Підвищені вимоги у професійній діяльності вчителя ставляться до самоконтролю, здатності оперативно керувати своїм мисленням, емоціями, поведінкою, спілкуванням, стосунками з учнями, їхніми батьками, колегами. Ці проблеми властиві усім представникам педагогічної професії.

Спробуємо виділити специфічні психологічні труднощі педагогічної діяльності безпосередньо вчителя того чи іншого предмета. Наприклад, до особливостей професійної роботи вчителя технологій можна віднести: низький соціальний статус порівняно з іншими вчителями-предметниками, стереотипи щодо його особистості; психологічний тиск щодо виконання завдань, які не входять до його посадових обов'язків. Крім психологічних, яскраво простежується низка дидактичних труднощів: відсутність матеріально-технічної бази, навчально-методичного забезпечення, відношення учнів та їх батьків до уроків технологій, як чогось неважливого. Інші особливості стосуються діяльності вчителя іноземної мови, який повинен вміти навчати іноземній мові учнів від другого до одинадцятого класу та ін.

Подоланню труднощів професійної діяльності вчителями різних професій сприятиме його активна співпраця з психологом та підвищення соціального статусу вчителя. Крім цього, врахування цих аспектів в процесі їх підготовки дасть змогу психологічно позитивно налаштувати майбутніх педагогів, зорієнтувати на конструктивну взаємодію, як важливу умову забезпечення ефективності їх професійної діяльності.

Слушною є думка Л. Хомич [90], яка виділяє наступні чинники нових підходів до підготовки вчителя: соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті; практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів; теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, практичними змінами в розвитку освіти [90, с. 114]. Саме ці чинники, на думку дослідниці, в умовах сучасної парадигми освіти дадуть змогу на високому рівні здійснювати підготовку вчителів.

Науковий інтерес становлять соціокультурні чинники підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії, виділені Н. Яксою. Дослідниця виділила два чинники. Перший чинник пов'язаний із тим, що світ сприймається як величезна система, що змінюється, усередині якої

відбуваються перетворення всіх сторін людського життя, у тому числі й міжкультурної взаємодії в полікультурному регіоні. Другий чинник пов'язаний із розв'язанням проблеми інтернаціоналізації та інтеграції світової освіти. Ці чинники визначають необхідність підготовки вчителя-практика до міжкультурної взаємодії за двома основними напрямками: фактор полікультурності регіону професійної діяльності та фактор участі педагогів у реалізації міжнародних програм [92].

Спробу класифікувати чинники здійснювали й інші науковці, які зокрема стверджували, що усі чинники впливу на ефективність професійної діяльності можна розподілили на такі групи: тип, характер і складність професійного завдання; психофізіологічні, антропометричні та інші характеристики людини; організація робочого місця; організація діяльності людини (алгоритми або інструкції до діяльності спеціаліста чи персоналу, режиму функціонування, взаємодії персоналу тощо); умови праці фахівця; вмотивованість фахівця; об'єктивні умови (наявність ресурсів, логістика виробництва тощо) [72].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови виокремлено такі види чинників: антропогенний (зумовлений діяльністю людини); екзогенний (зовнішнього походження, викликаний зовнішніми причинами); ендогенний (внутрішнього походження, викликаний внутрішніми причинами) та інші [11, с. 1601].

За результатами аналізу публікацій, всі чинники впливу на якість підготовки фахівця розподілено у три групи: 1) ті, що визначають зміст професійної підготовки, особливості її організації та реалізації; 2) чинники, що безпосередньо виявляються в освітньому процесі вишу; 3) чинники, що визначають результати навчального. Цей підхід не заперечує В. Сафонова і умовно ці чинники поділила на вхідні, внутрішні й вихідні [67, с. 38].

Існує ряд досліджень, в яких чинники зводяться до двох груп: зовнішніх (міжнародні, національні й регіональні умови) та внутрішніх (середовище ЗВО). Так, до зовнішніх чинників належать: відносини зі студентами; відносини з викладацьким колективом; специфіка закладу ВО; специфіка роботи науково-педагогічних працівників; необхідність наукової роботи; кураторство; навчальна дисципліна; психологічний клімат. До внутрішніх чинників дослідником віднесено: інтерес до професії; мотивація; прагнення до самореалізації; встановлення

авторитету; взаємодопомога; творчість; саморозвиток; самодисципліна; відповідальність; самокритика; рефлексія власної поведінки [66, с. 34].

Визначення провідного чинника, на думку багатьох науковців, є суб'єктивним, так як залежить лише від поглядів дослідника, а природа педагогічного процесу.

Дослідниця Н. Лисак виокремлює такі чинники підвищення якості підготовки фахівця: забезпечення якості змісту освіти; покращення методів і технологій навчання; досягнення якості результатів підготовки [51, с. 15]. О. Пшенична до основних чинників досягнення якості професійної підготовки фахівця відносить викладачів, навчальний процес, студентів, матеріально-технічну базу ЗВО, його інтеграцію у зовнішнє середовище [71, с. 514].

Розглядаючи розвиток педагогічного професіоналізму як умову підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, науковий інтерес становлять визначенні Т. Федірчик [86] чинники: особливості науково-педагогічної діяльності викладачів-початківців, що вказують на значні труднощі цієї категорії академічного персоналу в реалізації основних професійних функцій і забезпеченні якості професійної підготовки студентів; актуальність неперервної педагогічної освіти та «освіти впродовж життя» як постійного процесу, зорієнтованого на професійно-особистісний розвиток викладачів-початківців, постійне задоволення їхніх освітніх запитів, створення умов для проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, яка дає змогу вибирати зміст, форми, методи цього розвитку; необхідність вивчення мотивації професійно-особистісного розвитку молодих викладачів; пропонувати відповідний зміст, коригувати його, визначати рівень зацікавленості педагогів у власному професійному розвитку і за необхідності залучати механізми стимулювання; доцільність створення єдиного науково-методичного освітнього простору як відкритого розвивального освітнього середовища, перебуваючи в якому особистість молодого викладача могла б вибрати власну траєкторію розвитку педагогічного професіоналізму, визначити його зміст, форми та варіанти; актуальність особистісно орієнтованого підходу, що враховує освітні запити і потреби викладачів, індивідуальний рівень розвитку їхнього педагогічного професіоналізму тощо.

Таким чином, результатом досліджень теоретичного та практичного характеру є висновок про розрізненість підходів до визначення чинників ефективності підготовки вчителів за різними ознаками. Зауважимо, що чинники, які впливають на ефективність підготовки вчителів, з часом та залежно від педагогічних умов можуть змінюватися. І тут постає завдання визначити чинники, що впливають на ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства з обов'язковим урахуванням основних тенденцій в освіті, педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців та освітнього середовища.

Визначаючи чинники підготовки майбутнього вчителя до педагогічного партнерства, необхідно враховувати, що педагогіка партнерства передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і власну активність студентів, яка виявляється у відповідних уявленнях про викладача й самого себе (самовиховання). Педагогічне партнерство потребує доцільної організації спілкування учасників освітнього процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками освітнього процесу, зустрічний процес, прихильність студентів до дій викладача, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при наявності труднощів [28].

З іншого боку творчо взаємодіяти на суб'єкт-суб'єктній основі може викладач, який володіє високим рівнем загальної культури, педагогічною етикою, тактовністю. Особистість, яка впевнено почуває себе у своїй професійній діяльності, відчуває гордість за результати цієї діяльності, відчуває підтримку та повагу з боку суспільства та держави, соціально захищена. На основі аналізу наукової літератури нами виокремлено три групи чинників підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства: соціально-економічні, особистісні та організаційно-педагогічні (рисунок 1.1).

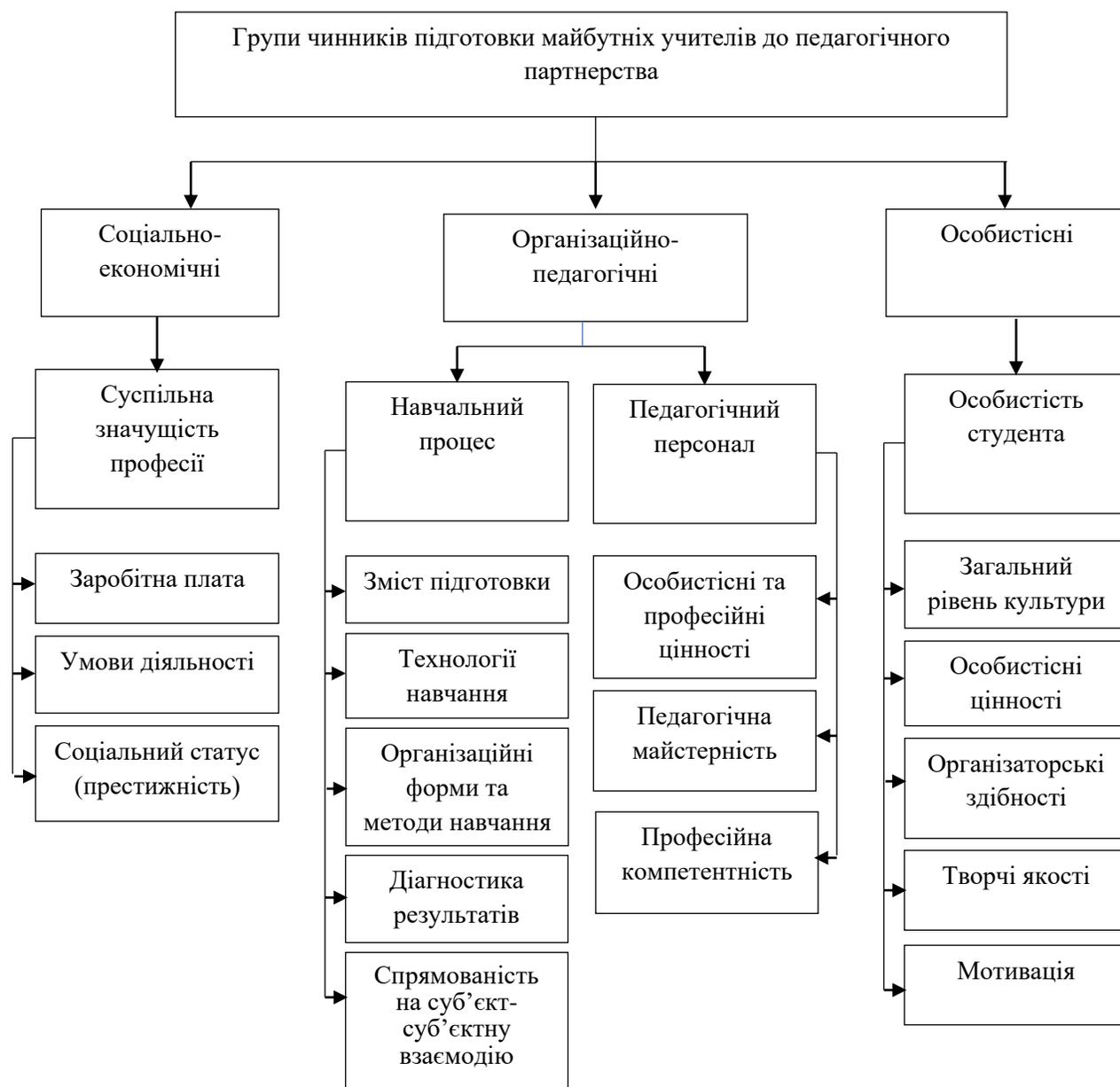


Рис. 1.1. Чинники, які впливають на підготовку майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства

Соціально-економічні група чинників відображає суспільну значимість професії та містить такі фактори: величину заробітної плати (67,2%), соціальний статус (престижність) професії (43,5 %) та умови діяльності (27,5 %). Переважна більшість респондентів відмітила, що саме заробітна плата є домінуючим чинником у цій групі, так як визначає їх потребу у працевлаштуванні на певну посаду, незалежно від отриманої спеціальності. Відображення впливу цього чинника знаходимо у подальшому працевлаштуванні випускників педагогічного університету. Так, лише 11,6 % від їх загальної кількості випускників

працевлаштовуються за фахом. Інші студенти своє не бажання працювати вчителем обґрунтовують саме рівнем заробітної плати та соціальним статусом вчителя. Ще одним важливим фактором є умови діяльності. В переважній більшості закладів ЗСО склалося певне ставлення, наприклад, до діяльності вчителя трудового навчання та фізичної культури. Так, їх вважають зобов'язаним виконувати різні види робіт не пов'язані з професійними обов'язками: щось принести або завантажити, полагодити меблі в школі, зробити ремонт, оформити коридор, прибрати пришкольну територію та ін. Результати опитування дають змогу зробити висновки про те, що успішність підготовки майбутніх учителів до забезпечення педагогіки партнерства можна покращити, якщо підвищити суспільну значущість вчительської професії. Також це дасть змогу стимулювати талановитих, творчих випускників закладів ЗСО до вступу у педагогічні заклади вищої освіти на відповідну спеціальність, а випускників – працювати за фахом. Підсумовуючи, зазначимо, що розкриває сутність цієї групи чинників відповідь на запитання «Яку роль у суспільстві відведено професії педагога?»

Організаційно-педагогічна група чинників відображає особливості навчального процесу (зміст підготовки, технології навчання, організаційні форми та методи навчання, особливості діагностики результатів та спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію) та особливості науково-педагогічного персоналу, який задіяний до підготовки майбутніх учителів (особистісні та професійні цінності викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців, рівень їх педагогічної майстерності та професійної компетентності).

Відмітимо, що у цій групі студенти віддали більшу перевагу чинникам, які відображають особливості науково-педагогічного персоналу. Саме їх особистісні та професійні цінності (58,6 %) визначають в подальшому потребу студента до педагогічного партнерства та рівень їх педагогічної майстерності (43,6 %), а також професійної компетентності (39,9 %). Важливо щоб під час навчання у закладі вищої освіти, студент взаємодіючи з викладачем переймав його відповідний рівень культури, духовності, морально-етичні норми. Це можливо при умові сформованості у викладача професійно важливих якостей, належної системи цінностей. Також викладач має володіти педагогічною

майстерністю, бути професійно компетентним, щоб передати набуті знання, досвід своїм студентам.

На другу позицію у цій групі чинників респондентами віднесено особливості навчального процесу у закладі вищої освіти. Зазначимо, що перш за все студентів цікавила відповідь на запитання «Хто їх буде навчати?», а лише тоді – «Яким чином їх будуть навчати?». Відзначимо, що саме належний рівень педагогічної майстерності та професійної компетентності дають змогу викладачеві структурувати зміст навчальних дисциплін, вибрати ефективні технології, методи, форми підготовки майбутніх фахівців та оптимально їх поєднати з метою реалізації освітніх цілей.

Третя група – це *особистісні чинники*, яка відображає особистість студента: загальний рівень культури, особистісні цінності, організаторські здібності, творчі якості та наявність мотивації до самовдосконалення. Відмітимо, що ефективність підготовки майбутнього вчителя значною мірою залежить від його особистісних характеристик, які визначають схильність та спрямованість студента на співпрацю. Саме мотивація до педагогічної діяльності в цілому та педагогіки партнерства, наявність потреби у співпраці є важливими факторами, які стимулюють студента до рефлексії та самоосвіти, сприяючи його професійному зростанню. Ця група чинників знаходить своє відображення у відповіді на запитання «Хто я, як учасник педагогічного партнерства?»

На основі визначеної сукупності чинників, була побудована діаграма Парето (рисунок 1.2).

Її використання обумовлено потребою у визначенні чинників, які найбільш впливають на ефективність підготовки майбутніх учителів та їх усунення у ході дослідження. Ця діаграма відображає чинники підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства у професійній діяльності та їх вплив (кожного окремо та сумарний) на ефективність реалізації цього процесу.

На діаграмі чітко простежується залежність процесу підготовки студентів до педагогічного партнерства від сукупності чинників: суспільна значущість професії (43 %), викладацький склад (31 %), навчальний процес (17 %) та особистість студента (9 %). Відмітимо, що діаграма Парето яскраво демонструє, що домінуючу роль у підготовці майбутнього фахівця до педагогічного партнерства відіграє саме

сукупність чинників, які відображають суспільну значимість професії. Тому, перш за все постає необхідність у піднятті соціального статусу вчителя у суспільстві. Другу позицію зайняли чинники, які характеризують науково-педагогічний персонал, що свідчить про потребу у переосмисленні ролі викладача вищого закладу освіти та перегляді вимог до його професійного рівня підготовки та особистісних характеристик. Третя позиція представлена особливостями організації навчального процесу. Перш за все це свідчить про домінуючу роль викладача, як суб'єкта педагогічної взаємодії, а не засобів її реалізації. І лише на четвертій позиції розміщено чинники, які відображають особистісні характеристики студента.

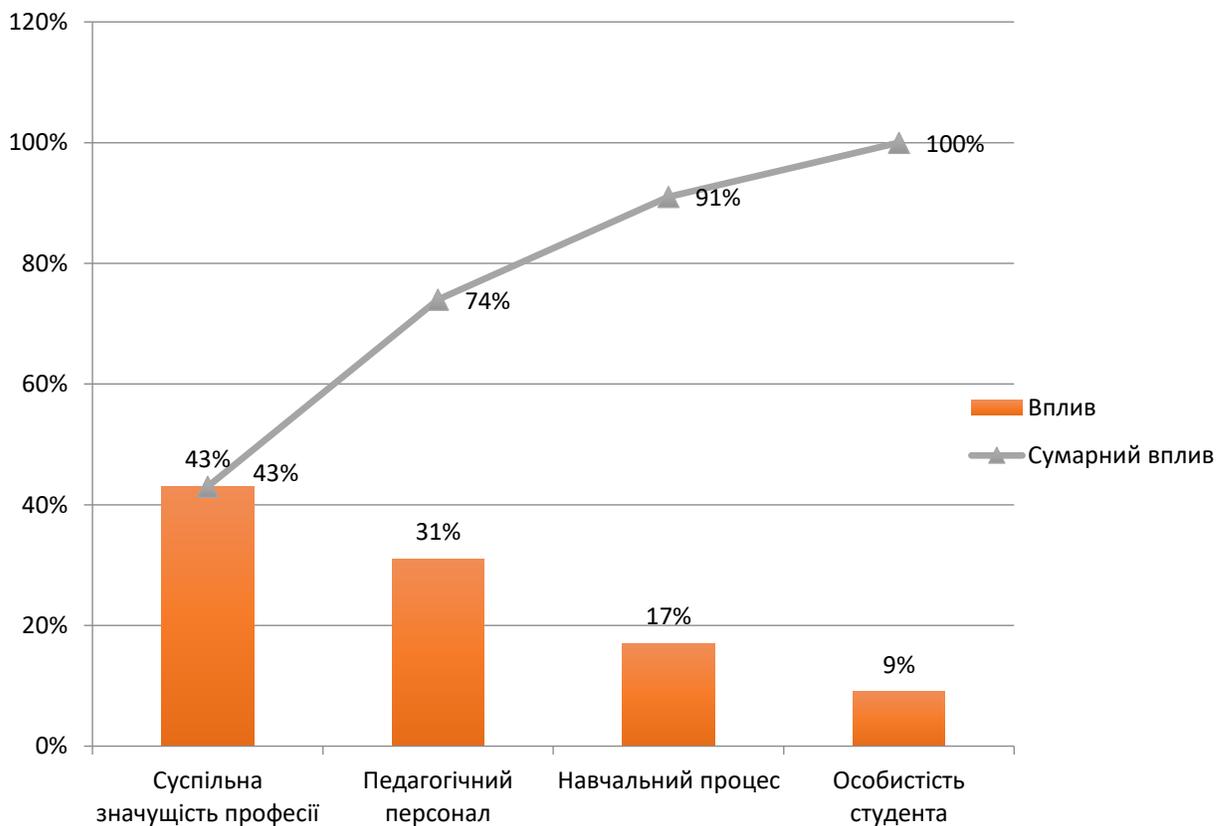


Рис. 1.2. Діаграма Парето

Тому, можна стверджувати про певну відкритість студентів до взаємодії, як показали результати опитування, під час першого та на останньому роках навчання. На першому курсі, пройшовши період адаптації, вони намагаються активно співпрацювати з іншими суб'єктами освітнього процесу. На останньому курсі студенти відчувають певну

підтримку зі сторони викладачів, як потенційних своїх колег, що дає змогу позитивно налаштувати їх на взаємодію. Однак через недостатній рівень готовності самих викладачів вищих закладів освіти до взаємодії, виникають певні бар'єри щодо співпраці учасників освітнього процесу під час навчання з другого по четвертий курси. Тому, виявлення цих чинників дає змогу визначити напрями удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх вчителів до здійснення педагогічного партнерства у професійній діяльності.

За результатами аналізу виокремлених чинників можна стверджувати, що значний потенціал щодо результативності підготовки майбутніх вчителів до здійснення педагогічного партнерства закладено саме на рівні вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку вчителів. Слід відзначити важливість підготовленості до педагогічного партнерства й високого рівня сформованості культури взаємодії самих викладачів вищих закладів освіти. Однак потрібна підтримки держави та реалізація освітньої політики, спрямованої на підвищення соціального статусу вчителя.

Таким чином, підсумовуючи основні підходи до визначення чинників підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства можна відмітити:

- відсутність єдиного підходу до визначення чинників ефективності підготовки вчителів за різними класифікаційними ознаками;
- визначення чинників залежить від педагогічних умов, в яких здійснюється підготовка майбутнього фахівця;
- чинниками виступають рушійними силами, суттєвими причинами або обставинами, що впливають на ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства та призводять до зміни не лише навчальних результатів, а можливості майбутнього розвитку фахівців;
- основними групами чинників підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства є: соціально-економічна (відображає суспільну значимість професії та містить такі фактори: величину заробітної плати, соціальний статус (престижність) професії та умови діяльності); організаційно-педагогічна (враховує особливості навчального процесу та особливості науково-педагогічного персоналу, який задіяний до підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства); особистісна (відображає особистість студента: загальний його рівень

культури, особистісні цінності, організаторські здібності, творчі здібності та наявність мотивації до самовдосконалення).

1.4. Стан сформованості у майбутніх учителів готовності до педагогічного партнерства з суб'єктами освітнього процесу

Перед тим як перейти до аналізу стану сформованості у майбутніх учителів готовності до педагогічного партнерства з суб'єктами освітнього процесу вважаємо за необхідність розкрити сутність поняття «готовність до педагогічного партнерства». Як підкреслює більшість науковців, готовність до певної професійної діяльності передбачає сформованість індивідуально-особистісних якостей, характерних для майбутньої діяльності. До таких О. Ліннік [52] відносить три групи: ставлення людини до означеної професії; трудова спрямованість та здатність до професії; сформованість знань, умінь і навичок, необхідних для обраної професії.

У своїй праці І. Андрощук [2] у понятті «готовність» виокремлює декілька важливих аспектів: наявність у людини знань, умінь і навичок для успішного виконання дій, діяльності; здатність до екстреної реалізації засвоєної програми дій, діяльності у спеціально створеній або випадково зумовленій ситуації; установка на рішучість щодо здійснення дій, діяльності.

Деякі науковці поняття готовності пов'язують з розвитком і збагаченням психологічної готовності (психологічний стан, зумовлений наявністю потреби в трудовій діяльності).

На основі теоретичного аналізу наукових праць доходимо до висновку, що явище готовності до професійної діяльності досліджується на наступних рівнях:

- особистісному, який розглядає готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, зумовлених характером майбутньої діяльності;
- функціональному, що визначає її як тимчасову готовність і працездатність, активізацію психічних функцій, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності;
- особистісно-діяльнісному, який характеризує готовність як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно виконувати свої функції [2, с. 56].

На основі здійсненого вище аналізу поняття «готовності» розуміємо його як сукупність спеціальних знань, умінь, що обумовлюють здатність виконувати діяльність на високому професійному рівні.

Оскільки професійна підготовка здобувачів вищої освіти у педагогічних закладах вищої освіти визначається як цілеспрямовано організований освітній процес, який забезпечує формування досвіду педагогічного партнерства шляхом набуття системи понять, закономірностей, зв'язків, відносин, знань, умінь і способів дії та здатності здійснювати ефективне педагогічне партнерство, то готовність до означеного виду педагогічної діяльності виступає як результат.

Готовність майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства трактуємо як результат оволодіння необхідними професійними компетентностями, зокрема професійною спрямованістю, знаннями, уміннями, навичками та професійно-важливими якостями.

Для виявлення стану сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства визначаємо такі рівні: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується стійким пізнавальним інтересом, усвідомленим і вмотивованим бажанням студентів здійснювати педагогічне партнерство; глибокими знаннями про сутність та способи здійснення педагогіки партнерства, уміннями використовувати її на практиці, забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. Студенти з високим рівнем готовності проявляють ініціативу, самостійність та творчість у здійсненні педагогічного партнерства.

Середній рівень проявляється у здобувачів вищої освіти, які мають схильність до самостійного пізнання та усвідомленого інтересу до оволодіння навичками здійснення педагогічного партнерства; достатні знання про сутність та способи реалізації педагогіки партнерства. У процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу виявляють певні недоліки, не завжди раціонально визначають способи їх усунення. Не завжди проявляють ініціативу, самостійність та творчість у здійсненні педагогічного партнерства.

Низький рівень відображає слабку вмотивованість до набуття і удосконалення власних професійних знань, умінь і якостей; мають фрагментарні знання про педагогіку партнерства, вступають у конфлікти

з учасниками освітнього процесу. Вони складно адаптуються до педагогічної діяльності, не проявляють зусиль для налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Обґрунтовані нами рівні використаємо для проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи, зокрема діагностування вихідного рівня готовності майбутніх учителів до педагогічного партнерства.

Дослідно-експериментальна робота передбачала вирішення низки завдань:

- 1) визначити вихідний рівень готовності майбутніх учителів до педагогічного партнерства;
- 2) на основі отриманих даних обґрунтувати комплекс шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства;
- 3) перевірити їх ефективність;
- 4) опрацювати отримані дані.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультетів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (факультети іноземних мов, фізики, математики та інформатики, української філології та журналістики, інженерно-педагогічної освіти, природничої освіти і природокористування, історичний, початкової освіти). Дослідженням було охоплено 156 респондентів.

Програма дослідження включала: розроблення методики діагностування, поетапне її використання та аналіз одержаних результатів.

Для з'ясування рівня готовності майбутніх учителів до педагогічного партнерства, зокрема, сформованості у студентів системи знань про сутність педагогіки партнерства та професійних умінь і навичок її застосування на практиці, використали систему оцінки рівнів (високий, середній, низький) за такою шкалою:

«5» – відповідь повна, чітка, студент з розумінням використовує професійні терміни, творчо підходить до розв'язання педагогічних ситуацій, усвідомлено використовує знання на практиці.

«4» – відповідь містить незначні професійні недоліки, при вказівці на які студент пропонує самостійний варіант виправлення і пояснення. Знання студентів неповні та недостатньо наукові. Студент розв'язує

педагогічну ситуацію з незначними помилками, що не впливають на загальний результат, усвідомлено використовує знання на практиці.

«3» – відповіді на запитання мають значні професійні помилки, на зауваження яких студент пропонує варіант виправлення і пояснення з труднощами. Погано орієнтується в методах, засобах, формах партнерської взаємодії, характеризується відсутністю ініціативи та бажанням саморозвитку. Розв'язування педагогічних ситуацій викликає труднощі, містить значну кількість помилок та неточностей, які студент не здатен самостійно виправити.

«2» – відповіді на запитання показують, що студент не володіє необхідними знаннями, практичними вміннями і навиками.

Анкетування за розробленою нами методикою передбачало встановлення рівнів мотивації до навчання, оволодіння знаннями і навичками здійснення майбутньої професійної діяльності.

Студентам пропонувалося відповісти на питання, використовуючи відповіді в такій формі: 05 – впевнено «так»; 04 – більше «так», ніж «ні»; 03 – не впевнений, не знаю; 02 – більше «ні», ніж «так»; 01 – впевнено «ні».

Під час аналізу відповідей студентів на питання анкети, з'ясували, що якщо студент, який обрав навчання за покликанням, самостійно і свідомо, то він і уявляє себе в ролі вчителя (76,6%).

Значна частина студентів (23,4%) відзначали, що вони не правильно обрали майбутню професію, не відчують потребу, бажання знати якомога більше із своєї спеціальності; вони ще досі не визначилися, ким будуть працювати після закінчення закладу. Тому, відповідаючи на запитання анкет, зазначали, що не впевнені, чи будуть працювати за обраною спеціальністю, тому що вважають професію низькооплачуваною.

Як показало анкетування, значна кількість опитаних не мають професійно-орієнтованих мотивів для навчання саме за обраною спеціальністю.

Так, 28,2 % зазначили, що знання з педагогіки партнерства необхідні для професії, а 22,8 % підкреслили, що активно працюють і навчаються тому, що їм це потрібно. Такі відповіді давали зазвичай студенти, які вступили на навчання до університету на основі диплому молодшого спеціаліста. 18,6 % студентів визнали, що знання тільки окремих питань з

педагогіки партнерства знадобляться для майбутньої професії, а решту можна не вчити.

Мотивом вступу на вчительську спеціальність «Рішення моїх батьків» зазначили 14,7%. Не мали змоги отримати іншу професію 4,5% студентів. «Тут навчалися мої батьки, друзі, знайомі» визначили як мотив обрати професію вчителя 4,9 %. «Це лише мій вибір» визначили лише 24,4% студентів. Більшості студентів все ж подобається навчатися в педуніверситеті, тому що їм тут цікаво, хоча не всі предмети їм подобаються (50,5 %). Значний відсоток студентів вважає, що найбільш важкі або нецікаві теоретичні питання з навчальних дисциплін можна було б не вивчати (36,1 %). Відзначимо також, що студенти 1 курсів зазвичай проявляли низький рівень мотиви та інтересу до оволодіння навичками педагогіки партнерства у майбутній професійній діяльності; бажання стати вчителем-професіоналом, а студенти старших курсів уже характеризувалися вищим рівнем професійної самовизначеності та прагненням оволодіти педагогікою партнерства.

Теоретичні завдання в анкеті передбачали вияв знань студентів ідентифікувати раніше вивчені прийоми і способи здійснення педагогіки партнерства; а перевірку умінь застосовування знань в професійній діяльності визначалися за допомогою розв'язування педагогічних ситуацій. Для цього розроблено систему педагогічних ситуацій.

Оцінка рівня знань студентів визначалася згідно з отриманими балами за такою таблицею:

Відношення кількості набраних балів до максимально можливої, %	Оцінка
90–100	Відмінно
70–89	Добре
60–69	Задовільно
Менше 60	Незадовільно

Результати проведеного опитування та вирішення педагогічних задач засвідчили недостатній рівень науково-теоретичних знань про педагогіку партнерства та способи здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Низький рівень знань проявили й студенти-магістранти Вони важко орієнтуються в таких поняттях як сутність педагогіки партнерства,

способи вирішення конфліктних ситуацій з учнями і батьками, налагодження стосунків із громадою тощо.

Для діагностики також використано методику «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицької). Використання цієї методики дозволило визначити сформованість професійної самостійності, творчого ставлення до праці, можливість імпровізувати, спрямованість на співпрацю. Це дозволило визначити рівень професійної спрямованості студентів та прагнення оволодіти професією вчителя. Студентам було запропоновано опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні».

Максимальна кількість балів – 18, які було розподілено на такі рівні: 0–7 – низький (34,0 %); 8–15 – середній (62,0 %); 16–18 – високий (4,0 %).

Узагальнивши одержані результати дослідження можна констатувати, що майбутні вчителі з високим рівнем готовності до педагогічного партнерства (22,3%) виявляють високі показники, зокрема у мотиваційній сфері проявляють продуктивну пізнавальну діяльність, активність у засвоєнні змісту навчання, у них сформоване розуміння сутності та значущості професійної діяльності з обраної спеціальності. Вони характеризуються наявністю цілей і стимулів до професійного розвитку, розвиненими нахилами до означеного виду діяльності.

У когнітивній сфері вони відзначаються пізнавальною самостійністю, глибокими науково-теоретичними знаннями про сутність педагогіки партнерства, способи її здійснення в практичній роботі, характеризуються професійними якостями, необхідними майбутньому вчителю; сформованою потребою в професійному саморозвитку, вони адекватно оцінюють свою діяльність та націлені на її вдосконалення.

У майбутніх учителів із середнім рівнем готовності (38,4%) мотивація до самостійного пізнання та інтерес до оволодіння навичками здійснення педагогічного партнерства проявляється ситуативно. Вони володіють достатніми знаннями про педагогіку партнерства, але у процесі вирішення педагогічних ситуацій допускають помилки. Вони можуть проаналізувати ситуацію та вказати на причини її виникнення. Здобувачів вищої освіти із середнім рівнем готовності розуміють необхідність оволодіння педагогікою партнерства, але не готові до вияву вольових зусиль для вирішення труднощів, що виникли в ході майбутньої роботи.

Значна частина студентів віднесено до низького рівня готовності до педагогічного партнерства (40,3%), оскільки мають слабку вмотивованість до набуття і удосконалення власних професійних знань, умінь і якостей; мають фрагментарні знання про педагогіку партнерства, вступають у конфлікти з учасниками освітнього процесу. Вони складно адаптуються до педагогічної діяльності, не проявляють зусиль для налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Отже, у ході діагностики виявлено факт, що майже четверта частина майбутніх учителів є не підготовленими до забезпечення педагогічного партнерства в закладах загальної середньої освіти. Це визначає необхідність розроблення й обґрунтування шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства в педагогічних закладах вищої освіти.

На основі узагальнення результатів проведеного дослідження визначено такі причини переважання середнього та значної кількості низького рівня готовності: недостатній рівень їхньої умотивованості до здійснення педагогічного партнерства, самореалізації та досягнення результативності праці; у освітньо-професійних програмах та навчальних планах відсутні як обов'язкові, так і вибіркові дисципліни, які б забезпечували формування означеної компетентності майбутнього вчителя; не повною мірою використовуються активні та інтерактивні форми і методи навчання.

1.5. Обґрунтування шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства

У контексті нашого дослідження важливою є позиція науковців у галузі педагогіки і психології, які стверджують, що підготовка майбутнього вчителя – це багатогранний процес, який включає в себе не тільки освітній складник, а й мотиваційний.

Отже, важливим складником у цій підготовці є формування позитивної мотивації, адже якість виконання професійних дій, зорієнтованість вчителя на педагогіку партнерства прямо залежить від особистісної вмотивованості.

Обґрунтуванню різних аспектів проблем мотивації присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів. Зовнішні і

внутрішні умови розвитку особистості та їх взаємозв'язок, розвиток мотиваційної сфери особистості та джерела мотивації розглянуто у працях Ж. Аткинсона, С. Гончаренка, В. Вілюнаса, В. Климчука, А. Колот, С. Максименка, А. Маслоу, Л. Мельник, Г. Мерфі, В. Радул та ін.

Незважаючи на численну кількість досліджень, присвячених вивченню різних питань змісту і структури мотивації, ролі мотивації в діяльності, розвитку мотивів та факторів, що впливають на процес мотивації, недостатньо розробленими залишаються питання формування позитивної мотивації у студентів до здійснення педагогічного партнерства.

Першим, хто застосував термін «мотивація» для пояснення причин поведінки людини, став А. Шопенгауер, який у статті «Чотири принципи достатньої причини» у 1900 році дав назву зазначеному явищу. Різні тлумачення терміну «мотивація» надають інші дослідники.

На сьогодні науковці розглядають мотивацію таким чином:

- як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас);
- як процес психічної регуляції конкретної діяльності (І. Васильєв та М. Магомед-Емінов);
- як відносно стабільну систему мотивів (тобто спонукальних причин дій), що визначає поведінку суб'єкта (Л. Мельник);
- як сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації (А. Колот).
- як одне із фундаментальних понять, що використовується у психології для опису й аналізу сфери спонукання суб'єкта до діяльності; предметний зміст потреби, для задоволення якої суб'єкт здійснює активну, спрямовану діяльність (В. Радул).

У сучасній психолого-педагогічній науці налічується більше 50 теорій мотивації, що трактується як процес формування і закріплення мотивів, як складна і багатоаспектна категорія, що обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи і структури.

Структурні елементи мотивації розглядаються науковцями у різних аспектах. Так, одні автори у своїй концептуальній моделі передбачають

систему взаємопов'язаних компонентів у ланцюжку: потреби – мотиви – цілі; дії – операції – умови. Інші, беручи за основу визначення мотивації як сукупності факторів, які спонукають активність особистості та визначають спрямованість її діяльності, визначають такі основні складники, що детермінують поведінку людини: мотиви, потреби та інтереси, стимули, ситуативні фактори [9; 12; 15].

З огляду наведених структурних елементів бачимо, що першим складником мотивації є мотив, який є чинником, що спонукає до дії. «Мотив – це те, що характеризує діяльність, що спонукає саме до діяльності, відомі види діяльності чи окремий конкретний вид діяльності», – зазначає О. Леонтьєв [38, с. 439].

А. Колот підкреслює, що мотиви породжують певні дії людини. «Мотив знаходиться «всередині» людини, має «персональний» характер, залежить від безлічі зовнішніх і внутрішніх стосовно людини чинників. Мотив не тільки спонукає людину до дії, а й визначає, що треба зробити і як саме здійснюватиметься ця дія» – окреслює автор [38, с. 34].

Однозначно можна стверджувати, що мотиви є складними психологічними утвореннями, які розрізняються за видами потреб, діяльності, зовнішніх проявів, функцій, які вони виконують. Часто мотиви ототожнюють з потребами і класифікують їх за спільними ознаками. Так, класифікацію мотивів у сфері праці, представляють за такими ознаками:

- матеріальні мотиви (робота виступає як економічної необхідності, засоби заробити гроші і забезпечити самостійність існування);
- духовні мотиви (людина виконує роботу тому, що йому подобається професія, зміст трудової діяльності);
- соціальні мотиви (для працівника важливим є його місце в колективі і складаються всередині нього взаємини) [68].

Іншу класифікацію з огляду професійного саморозвитку мотивації учителів подає О. Гандрабура, який виокремлює такі мотиви:

- на основі різних видів потреб (біологічних і соціальних): відповідно мотиви можуть бути біологічні та соціальні; окремо виділяють мотиви самоповаги, самоактуалізації, мотиви досягнення, мотиви-прагнення до самої діяльності, мотиви успіху та уникнення невдачі;

– на основі видів активності, яку людина проявляє, існують мотиви спілкування, гри, навчання, професійної, спортивної, суспільної діяльності та ін.;

– враховуючи часові характеристики є короткочасні та стійкі мотиви;

– відповідно до вищезгаданої структури мотиви поділяються на первинні (з наявністю лише абстрактної цілі), вторинні (з наявністю конкретної цілі); вторинні в свою чергу бувають повні (з компонентами всіх блоків: блоку потреб, внутрішнього фільтру та цільового) і скорочені (сформовані без участі блоку внутрішнього фільтру);

– останню групу мотивів виділяють на основі функцій, які вони виконують: існують мотиви-стимули та змістоутворюючі мотиви [15, с. 83–84]

Порівняльний аналіз визначає деяку відмінність зазначених класифікацій, але містить подібні складові. Тож є усі підстави стверджувати, що окрім матеріально зумовлених мотиви визначаються й духовно спрямованими факторами, серед яких: світогляд, ідеали, стимули, бажання, інтереси, вищі почуття.

З огляду на мету дослідження, думається доцільно розглянути й такий показник людської діяльності, як інтерес. Досліджуючи це явище, вітчизняні вчені зазначають, що інтерес – це зосередженість на певному предметі думок, яка викликає прагнення ближче дізнатися про нього, глибше в нього проникнути, не випустити його з поля зору [12].

У навчально-пізнавальній та професійній діяльності інтереси виконують функцію мотивів, які при наявності сприятливих педагогічних умов стають стійкою рисою людини і виявляються в допитливості і постійному бажанні отримання знань.

Формування стійкого інтересу до педагогічного партнерства та цінностей суб'єкт-суб'єктної взаємодії можливе за умови засвоєння та творчого застосування студентами знань педагогіки партнерства, у прагненні здобувати такі знання, розвитку практичних умінь з розв'язання конкретних педагогічних задач, формуванні готовності застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях, підвищенні рівня екологічно значущих особистісних якостей (гуманізм, толерантність, гідність тощо), перебуванні у сприятливому освітньому середовищі, у відповідному інформаційному полі.

Розділяємо думку О. Дубасенюк, яка стверджує, що «Мотивація особистості майбутнього педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки» [26, с. 86]. Задоволення особистісних і професійних потреб, таких як розвиток прагнення застосовувати нове у педагогічній діяльності, підвищувати рівень педагогічної майстерності, прагнення долати професійні труднощі – все це складає основу позитивної мотивації майбутнього фахівця.

Мотивація може зазнавати певних змін, оскільки на неї можуть впливати певні ситуативні чинники. Якщо мотиви є відносно стійкими утвореннями особистості, то існують інші фактори, які можуть бути динамічними. У залежності від цього мотивація може з'явитися там, де її не очікували і бути відсутньою, де за логікою мала би бути. Мотивація визначає діяльність чи бездіяльність, активність чи пасивність, розвиток чи згасання. Мотивація визначає, чому і як ми працюємо (і чи працюємо взагалі), що і чому споживаємо тощо [26, с. 11].

Позитивна мотивація формується на правильних і позитивних стимулах, усвідомленні причетності до освітнього процесу, побудованого на засадах принципу дитиноцентризму, спрямованого на удосконалення, творення, гармонізацію освітнього середовища. Позитивна мотивація ґрунтується на позитивних почуттях: радості, щасті, захопленні, ентузіазмі, любові тощо; виявляється в усвідомленій активності та пов'язана з проявом названих почуттів та емоцій.

Відносно діяльності майбутнього вчителя, домінування позитивної мотивації зумовлює стиль поведінки педагога. На думку І. Андрощук, вчитель з позитивною мотивацією: 1) більшою мірою враховує об'єктивні умови діяльності; 2) активно шукає вихід із складних ситуацій; 3) адекватно реагує на невдачі; 4) стає більш винахідливим у створенні програми досягнення цілей [2].

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється в усій його професійній діяльності, в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Пошук індивідуального стилю поведінки в освітньому середовищі, участь у створенні гуманного середовища, ціннісні орієнтації, задоволення таких особистісних і професійних потреб, як створення і застосування партнерської взаємодії, розв'язання конфліктних ситуацій, підвищення педагогічної майстерності – все це є важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження майбутніх учителів.

Вивчення та аналіз змісту освіти майбутніх учителів в педуніверситетах та педколеджах засвідчив, що в більшості з них, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів, відсутні навчальні предмети, які б забезпечували формування у них здатності до педагогічного партнерства. Звичайно, в педагогічних університетах та педколеджах здійснюється загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів. Вивчаються курси педагогіки, історії педагогіки, педагогічної творчості, в яких робиться окремий акцент на впровадження педагогіки партнерства. Окремі теми з педагогіки розглядають партнерство школи і сім'ї.

Однак окремого, навіть вибіркового предмета, який стосується підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства ми не виявили. Винятком є магістратура на окремих факультетах Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, де здобувачам вищої освіти запропоновано предмет вільного вибору «Педагогіка партнерства». Цей курс розроблений викладачами кафедри педагогіки та освітнього менеджменту і, на наш погляд, є досить змістовним.

Розглянемо зміст навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства» більш повно. Він може бути взятий за основу для впровадження ідентичних курсів в інших закладах педагогічної освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства» є: засвоєння студентами знань про сутність педагогіки партнерства, основні її категорії, завдання, принципи та особливості співробітництва з батьками та учасниками освітнього процесу; оволодіння технологіями налагодження ефективної педагогічної взаємодії з батьківською спільнотою, громадськістю, іншими соціальними інституціями, формування умінь створювати конструктивні міжособистісні стосунки у комунікації з батьками та представниками різних соціальних груп.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогіка партнерства» є:

– *методичні* – здатність до планування, складання прогнозів та передбачення наслідків педагогічного партнерства;

– *пізнавальні* – вивчення теоретичних основ педагогіки партнерства із суб'єктами освітнього процесу;

– *практичні* – формування вміння реалізовувати індивідуально-персонізовану модель педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

У результаті вивчення даної дисципліни передбачається, що студенти оволодіють такими результатами навчання:

Вміннями здійснювати рефлексію власної професійної діяльності з метою підвищення ефективності освітнього процесу; будувати взаємодію з учнями, батьками представниками громадськості на засадах педагогіки партнерства.

Вміннями використовувати ефективні технології педагогіки партнерства в освітньому процесі.

Знаннями правових та етичних норм, які регулюють відносини між людьми в професійних колективах, вміння організувати безпечне освітнє середовище.

Вміннями аналізувати та оцінювати досвід закладів освіти щодо впровадження педагогіки партнерства у освітній процес.

Здатністю систематично підвищувати свою професійну майстерність й автономно самовдосконалюватись.

Проаналізуємо зміст теоретичного матеріалу, який вивчається в даному курсі.

У першому змістовому модулі «Педагогічне партнерство як феномен освітнього процесу» вивчаються такі теми: «Педагогічне партнерство закладу загальної середньої освіти як передумова розвитку особистості учня», «Реалізація завдань та принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа» в закладах загальної середньої освіти», «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу. Управління співробітництвом з батьками».

У процесі вивчення першої теми «Педагогічне партнерство закладу загальної середньої освіти як передумова розвитку особистості учня» розкривається: Сутність понять «співробітництво», «співпраця»,

«взаємодія», «партнерство». Батьки як важливі, необхідні й цінні партнери у процесі навчання учнів. Партнерство та відкрита комунікація з батьками як суттєві й критичні елементи в забезпеченні якості освіти школярів. Педагогічна взаємодія як необхідна умова ефективності педагогічного процесу закладу загальної середньої освіти.

Темою 2 «Реалізація завдань та принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа» в закладах загальної середньої освіти» розглядаються такі питання: Концепція «Нова українська школа». Концептуальні засади педагогіки партнерства як умови реалізації завдань розвитку особистості в контексті НУШ. Виокремлення завдань та принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа» в закладах загальної середньої освіти. Ключові компетентності, орієнтири та освітні результати НУШ. Принципи партнерства в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Досить цікавою є тема 3 «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу. Управління співробітництвом з батьками», якою передбачається оволодіння магістрантами таких питань: Управління педагогічною взаємодією з батьками як з представниками різних соціальних інститутів. Особливості організації взаємодії закладів загальної середньої освіти з сім'єю та встановлення їх контакту. Принципи ефективної педагогічної взаємодії з батьками за умови пріоритету інтересів дитини. Взаємодія сім'ї та взаємовпливи сімейного виховання.

Певний теоретичний інтерес має тема 4 «Соціально-педагогічне значення співпраці батьків і педагогів у процесі виховання і навчання учнів», що охоплює такі питання: Цінність залучення родини до освітнього процесу. Позитивне значення педагогічного партнерства закладів освіти та сімей для учнів, педагогів та батьків.

У змістовому модулі 2, що називається «Технології залучення батьків до освітнього процесу закладу загальної середньої освіти», запропоновано вивчення наступних тем, зокрема: «Соціально-педагогічний патронаж сім'ї в системі загальної середньої освіти», «Педагогічне просвітництво батьків в закладах загальної, середньої освіти та форми і методи його забезпечення» та інші.

Тема 5 «Соціально-педагогічний патронаж сім'ї в системі загальної середньої освіти»: Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти як складова соціального супроводу, всебічна та дієва допомога сім'ї. Зміст, мета, завдання, принципи і функції соціально-педагогічного патронажу сім'ї.

За темою 6 «Педагогічне просвітництво батьків в закладах загальної, середньої освіти та форми і методи його забезпечення» пропонується такий перелік питань: Організація батьківської освіти в школі. Планова допомога дорослим у вигляді освітнього процесу, спрямовану на підвищення самостійності і виваженості рішень батьків у конкретних виховних ситуаціях. Форми і засоби формування педагогічної культури сучасних батьків.

Окрема тема присвячена розкриттю вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогіки партнерства в закладах загальної середньої освіти з громадою. Зокрема вивчається вітчизняний та зарубіжний досвід інформатизації освітнього середовища, просвітницьку дистанційну роботу з батьками, забезпечення зворотнього зв'язку як засобу включення до єдиного комунікативного освітнього простору. Передбачається ознайомлення з правилами створення сайту закладів загальної середньої освіти як джерела інформації навчального, методичного або виховного характеру для батьків. Розглядаються шляхи підвищення педагогічної культури батьків шляхом розробки і впровадження спеціальних програм їх освіти: Школа батьків, індивідуальні зустрічі та консультації фахівців, діяльність сімейних радників, організацій релігійного напрямку, центрів сімейного орієнтування.

Практико-орієнтованою є тема лекційного заняття «Робота в команді як партнерська діяльність» де вивчаються технології залучення батьків та громад до освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Дана тема включає такі питання: Виявлення та аналіз результатів взаємодії з батьками та громадою при розв'язанні проблемних ситуацій у закладах загальної середньої освіти. Діалогічна взаємодія як основа партнерських взаємин. Налагодження зворотного зв'язку сім'я-заклад загальної середньої освіти, для поточного коригування управлінських рішень, забезпечення єдності педагогічних вимог до вихованців та учнів, надання допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей. Участь батьків у складанні плану розвитку школи. Врахування думки батьківської

спільноти під час формування річного календарного плану виховних заходів.

У процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів з даного курсу доцільним є використання ефективних форм навчання, які сприяють формуванню в них досвіду здійснення педагогічного партнерства. В Енциклопедії освіти зазначається, що форма є зовнішньою стороною організації навчального процесу, яка визначає характер взаємодії, взаємозв'язків та відносин його учасників [27, с. 966].

На думку М. Фіцули форми навчання є цілеспрямованою, чітко організованою, змістовно насиченою та методично забезпеченою системою пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, співпраці викладачів та студентів [89, с. 159].

В контексті вивчення теоретичного матеріалу цінність становлять такі форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які передбачають наявність спільної мети, об'єднання зусиль студентів та викладачів для її досягнення на основі співробітництва та відповідальність кожного за результати своєї діяльності перед колективом. До них ми відносимо: парні, групові та колективні форми взаємодії студентів. Використання цих форм взаємодії під час підготовки майбутніх вчителів сприяє залученню їх до співпраці, активності учасників освітнього процесу завдяки взаємному контролю та оцінюванню результатів спільної діяльності.

Крім форм організації навчальної діяльності студентів виокремлюють ще й форми організації навчання у вищій школі, що розглядають як зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі.

У вищій школі найбільш поширеною формою організації навчання є лекція. Аналізуючи її як важливу форму взаємодії викладача і студентів, вважаємо за доцільне використання таких видів: лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-круглий стіл, лекція-брейнстормінг, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція), бінарна лекція. Впровадження визначених видів лекції потребує врахування діяльнісно-розвивального та суб'єкт-суб'єктного підходів.

Всі означені види лекцій досить повно розкриті у методичних посібниках. Зупинимось тільки на методиці проведення лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція), яка

потребує відповідної підготовки. З цією метою студенти попередньо отримують тему та перелік питань, які вони самостійно опрацьовують. Під час лекції, у ході обговорення, викладач з'ясовує рівень усвідомлення та розуміння студентами навчального матеріалу, коментує найбільш дискусійні моменти. Використання лекції із застосуванням зворотного зв'язку дає змогу: активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів як учасників педагогічної взаємодії, формувати вміння здійснювати самоосвітню та рефлексивну діяльність.

Необхідно зазначити, що проведення такого виду лекції сприяє і формуванню у студентів досвіду взаємодії, формуванню уміння співпрацювати, взаємно доповнювати один одного. У ході проведення такого виду лекції реалізується принцип наочності, який дає змогу продемонструвати культуру взаємодії викладачів, злагодженість у діях; принцип інтердисциплінарності, що забезпечує розкриття навчального матеріалу з позиції різних навчальних дисциплін, наукових підходів [115].

Ще однією поширеною формою організації навчальної діяльності студентів, яка здійснювалася під час підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства, є практичні заняття колективного способу спілкування. Їх реалізація здійснюється на засадах принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії та співробітництва і передбачає використання методів взаємонавчання, взаємоконтролю та самооцінки.

Особливістю проведення практичних занять є створення довільних мікрогруп для їх виконання та активне залучення самих студентів. Виконуючи завдання практичної роботи кожен студент виступає в ролі як учня, так і вчителя. Це сприяє залученню студентів до співпраці, їх підготовці до партнерства. Результативність практичних робіт колективного способу спілкування забезпечується використанням методів взаємонавчання, взаємоконтролю, самооцінювання.

Система професійної педагогічної освіти сьогодні ставить на перший план оволодіння студентами загальними і фаховими компетентностями. Це передбачає формування особистісних якостей, які в майбутній професійній діяльності дозволять самостійно й результативно розв'язувати життєві та професійні завдання, ефективно діяти у проблемних ситуаціях. Формуванню у студентів досвіду здійснення педагогічного партнерства та професійної мотивації сприяє

включення їх до квазіпрофесійної діяльності (квазі – від лат. *quasi* – ніби, немов), яка уможлиблює включення майбутніх фахівців у змодельовані реальні педагогічні ситуації майбутньої професійної діяльності.

Квазіпрофесійна діяльність є однією із форм розробленого А. Вербицьким контекстного навчання, що передбачає об'єднання теоретичної і практичної підготовки в контексті майбутньої професійної діяльності. Концепція контекстного навчання передбачає засвоєння професійних умінь у різних видах діяльності студентів: навчальній, квазіпрофесійній, навчально-професійній та власне професійній. Квазіпрофесійна діяльність дає змогу відтворити умови і динаміку реального уроку чи заняття в межах університету.

Адже «програвання типових ситуацій зі шкільного життя закріплює орієнтації, що визначають стійкість професійної поведінки, її незалежність від тих або інших ситуативних обставин. Метод моделювання та розв'язування професійних ситуацій закріплює установки, цінності, орієнтації майбутнього вчителя, додає їм спрямованості, дозволяє переконатися у своїх професійних можливостях і здібностях, удосконалювати їх», – зазначає Р. Дорогих [24, с. 77].

Квазіпрофесійна діяльність сприяє підготовці студентів до педагогічної практики, допомагає подолати психологічну напругу, невпевненість у своїх силах та скорегувати певні прогалини у знаннях, оскільки реальні ситуації виявляють те, що треба удосконалити чи допрацювати. Студент стає організатором розвитку власних компетентностей, стає не «споживачем» теоретичних знань, а активним суб'єктом процесу розроблення власної траєкторії навчання, визначаючи конкретні завдання, а також інформаційні ресурси і уміння, що сприяють формуванню цих компетентностей у відповідності до майбутньої професійної діяльності.

Під час моделювання квазіпрофесійної діяльності, здійснюючи самооцінку та, на її основі, – самокорекцію індивідуального стилю спілкування, студенти навчаються самостійно здобувати необхідні знання для розв'язання ситуаційної проблеми, змінюють власну мотивацію до навчання, набувають тієї впевненості, яка поступово переростає в характеристику іміджу спеціаліста [24].

Правильно організована квазіпрофесійна діяльність сприяє формуванню мотивації студентів до самоосвіти, самовдосконалення як

фахівця, а також допомагає розвитку професійно важливих якостей, формує професійну позицію фахівця.

Квазіпрофесійна діяльність виступає необхідним етапом переходу від навчальної діяльності в світ професійної культури, задаючи *предметний* (освоєння знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій), *соціальний* (взаємодія учасників освітнього процесу відповідно до прийнятих норм соціальних відносин) і *психологічний* («включення» в професію як частини культури: через привласнення її норм, правил, цінностей) контексти, завдяки чому відбувається перебудова ціннісно-змістовних складових образу світу людини – майбутнього професіонала [25, с. 149].

Включення до квазіпрофесійної діяльності сприяє:

- моделюванню педагогічного партнерства в умовах навчальної аудиторії;

- залучення майбутніх фахівців до особистісно-орієнтованої взаємодії;

- практичному застосуванню теоретичних знань і вмінь, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

- виявленню знань і вмінь, якими опанували студенти та рівня їх практичного застосування у майбутньому педагогічному партнерстві;

- актуалізації творчого потенціалу студентів;

- засвоєнню особливостей педагогічного партнерства й моделювання розв'язань педагогічних ситуацій;

- формуванню позитивної мотивації й інтересу до майбутньої педагогічної діяльності та здійснення педагогічного партнерства [30].

Для організації квазіпрофесійної діяльності доречним є використання сучасних методів і технологій навчання у вищій школі. До таких в першу чергу ми відносимо кейс-метод – моделювання конкретної ситуації (кейсу) в певній галузі: педагогічній, соціальній, навчальній тощо. Останнім часом до цього методу звертаються з метою формування в майбутніх учителів досвіду педагогічного партнерства, адже він є орієнтованим на самостійну індивідуальну і групову діяльність студентів, у процесі чого вони набувають аналітичних, дослідницьких, комунікативних навичок. Освітній процес, побудований на базі кейс-

технології, – студентоцентричний, що відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Нині накопичено значний досвід з упровадження кейс-методу в освітній процес у всьому світі. Проблема використання кейс-методу під час вивчення різних дисциплін у вищій школі присвячені роботи Ю. Сурміна, О. Сидоренко, П. Шеремети, В. Чуба, Г. Каніщенко, О. Смолянінової та ін. Кейс-метод активно застосовують у навчанні за кордоном.

Застосування кейс-методу освітньому процесі дає значно більший ефект, ніж традиційне навчання, оскільки він є однією з дослідницьких технологій фахової підготовки. Постійне збільшення в педагогічних закладах вищої освіти обсягу навчального матеріалу, диференціація знань привели до необхідності включати в зміст навчальних дисциплін великі об'єми теоретичного і практичного матеріалу. За таких умов особливої значущості набуває інтенсифікація навчального процесу, пошук схем адаптації студентів до освітнього процесу, набуття майбутніми педагогами необхідних професійних компетентностей. Одним із виходів є впровадження кейс-методу у підготовці майбутніх фахівців.

В основі кейс-навчання (з англійського case – випадок або ситуація), а його також називають методом вирішення конкретних ситуацій, або методом проблемно-ситуаційного аналізу (в англійській літературі CBL – case-based learning) – це робота з модельованими практичними ситуаціями, які трапляються в майбутній професійній діяльності.

Кейс-метод забезпечує застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань, тобто сприяє формуванню певного практичного досвіду, в тому числі й педагогічного партнерства. На його основі моделюються ситуації, що сприяє розвитку аналітичних, дослідницьких, комунікативних та інших педагогічних навичок, потрібних у професійній діяльності вчителя. Систематична робота студентів із кейсами сприяє розвитку в них здатності створювати стратегії для прийняття рішень в умовах педагогічної взаємодії.

Дослідники зазначають, що суть кейс-методу полягає в тому, що студентам пропонують осмислити реальну педагогічну ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

Т. Пашенко стверджує «при інтерактивній технології (кейс-технології) відбувається вироблення знань, а не оволодіння готовими знаннями. Відповіді на питання необхідно знаходити самостійно» [60, с. 134].

Кейс містить не лише опис ситуації, яку треба розв'язати, а й певну проблему. При цьому виявляється та розв'язується проблема, здійснюється робота з інформацією, яка аналізується й синтезується, висувуються гіпотези, структуруються і оформлюються у висновки результати дослідження. У формуванні практичного досвіду партнерської взаємодії кейси використовуються для аналізу різних педагогічних ситуацій та способів їх розв'язання, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь та «soft skills». По-перше, цінною є практична спрямованість. Кейс-метод дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Такий підхід орієнтує на більш широке уявлення про процеси, що досліджуються. По-друге, інтерактивний формат. Кейс-метод забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу за рахунок високої емоційної співпраці та активної участі студентів. Учасники повністю занурюються в ситуацію: у кейса є головний герой, на місце якого ставить себе команда і вирішує проблему від його особи. Акцент при навчанні робиться не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення. По-третє, конкретні навички. Кейс-метод дозволяє удосконалювати «м'які навички» (soft skills), які виявляються вкрай необхідними в реальному освітньому процесі: організовувати командну роботу над проектом, уникати конфліктних ситуацій, бути здатним до ефективної взаємодії, розвивати емпатійне ставлення, комунікативні навички висловлювання власного бачення, уміння переконувати, грамотно формулювати думку, презентувати її перед аудиторією, креативно мислити [30].

Розглянемо деякі історичні факти про виникнення й упровадження кейс-методу, який у його сучасному вигляді вперше був застосований у викладанні управлінських дисциплін у Гарварді, відомому інноваціями в освіті. Х. Ленгделл вважається піонером у запровадженні методу. Закінчивши Гарвардську школу права, Ленгделл продовжив у ній свою діяльність у якості наукового співробітника і бібліотекаря. 1870 року президент Гарварду Ч. Еліот призначив Х. Ленгделла деканом школи права. Науковець, вивчивши величезну кількість бібліотечного матеріалу з юриспруденції, розпочав розвиток методу кейсів. Використовуючи

метод Сократа – проб і помилок, – розвиваючи його, він запропонував студентам працювати з першоджерелами (судовими справами, рішеннями апеляційного суду та ін.), а потім робити власні висновки, інтерпретацію й аналіз досягнутого. Такий підхід різко відрізнявся від традиційного навчання (лекції, семінари та ін.), тож викликав значний опір. Окрім того, за перші три роки роботи Х. Ленгделла деканом кількість студентів зменшилася суттєво – від 165 до 117. Підтримка Ч. Еліота допомогла Х. Ленгделлу залишитися деканом до 1895 року; до того часу метод кейсів надійно утвердився в навчанні не лише в Гарварді, але й в шести інших юридичних школах.

Школа бізнесу в Гарварді була заснована в 1908 року. 1912 року в першу програму під назвою «Магістр ділового адміністрування» було введено обов'язковий курс із методів ситуаційного аналізу «Мистецтво ведення бізнесу». Для орієнтації студентів у практичних ситуаціях для ведення курсу запрошувалися власники бізнесу, які могли представити й обговорити проблеми з їхньої практики. За два дні кожен студент повинен був здати письмовий звіт, який містив аналітичний розгляд проблеми й рекомендовані рішення, а потім бізнесмен обговорював ці звіти із групою.

Із приходом нового декана У. Донема 1919 року метод розгляду й аналізу та вирішення ситуацій зазнав ще більшого розвитку [98]. У школі, застосовуючи розглядуваний метод навчання, почали поєднуватися такі галузі знань, як право і бізнес. Окрім цього, викладачам було запропоновано переглянути лекційний підхід на користь «колекціонування кейсів» і роботу з ними.

Цікавим є той факт, що одним з перших, хто переглянув методи роботи, став викладач Ч. Коупленд. Студенти часто влаштовували протести «тупотінням» через нудність його лекцій із маркетингу. Після початку роботи за методом ситуаційного аналізу на заняттях Ч. Коупленда відновився порядок. Невдовзі У. Донема переконав Коупленда замість підручника видати колекцію «ділових задач». У 1921 році були опубліковані перші збірки кейсів у «Звітах Гарвардського університету про бізнес», а в наступному році вже 85 навчальних закладів почали застосовувати їх у своїй роботі.

Вчений У. Донема зайнявся організацією занять із застосуванням методу ситуацій, і з того часу Гарвард вважається пропагандистом методу

кейсів: наявні видання колекцій кейсів 1931, 1953, 1954, 1969, 1981, 1990 років, а також семінари, майстер-класи з навчання викладачів [98].

1973 року було створено некомерційну організацію «The Case Clearing House of Great Britain and Ireland» (від 1991 року – «European Case Clearing House») (ЕССН) за ініціативою 22 закладів вищої освіти [98]. ЕССН пов'язана з організаціями різних країнах світу, які надають і використовують кейси. Нині до складу ЕССН входить близько 340 організацій, зокрема й The Harvard Business School Publishing, Інститут розвитку менеджменту (ІМВ) у Лозанні, у Швейцарії, INSEAD, у Фонтенбло у Франції, IESE в Барселоні в Іспанії, Лондонська бізнес-школа в Англії, а також Школа менеджменту в Кранфілді. Кожна організація має свою колекцію кейсів, а право на їхнє розповсюдження має ЕССН.

Педагогічна школа Гарварда почала використовувати ситуаційні завдання тільки від 1985 року, більш ніж через 100 років після появи методу, коли декан школи Д. Гостезон поставив завдання зняття проблеми інформаційного перевантаження студентів. Результатом роботи стала зміна навчального плану та введення експериментального тестування, що дозволяло перейти від навчальних програм до активного вивчення педагогіки методом кейсів.

У подальшому метод набув широкого використання не тільки у вивченні педагогіки та юриспруденції, але й математики, медицини та інших наук (Дж. Маанен, Л. Бреслов, Дж. Ерскін, К. Херрид, В. Ноймс, Р. Прінг, А. Уотсон та ін.).

В європейській освіті найвідомішою із застосування кейс-методу стала Манчестерська школа бізнесу, яка взяла до уваги основні ідеї Гарварда на початку ХХ століття, але обрала власний спосіб їх розвитку. Для Манчестерської школи характерним є те, що в застосуванні кейс-методу опис ситуації більш короткий, а рішення принципово відкрите і формується в ході групових дискусій.

На сучасному етапі Манчестерська школа переходить від теоретичного дослідження кейсів до практичного інтерактивного навчання, що дозволяє залучати студентів до вирішення реальних професійно зорієнтованих кейсів. Основне завдання, яке ставиться перед студентами, – знайти спосіб розв'язання проблеми й домогтися його реалізації.

Гарвард і донині активніше за інші заклади вищої освіти застосовує кейси в навчанні та є безперечним лідером за кількістю годин, що відводяться на заняття за цим методом. Пересічний студент за час навчання в Гарварді розглядає й аналізує до 700 кейсів, витрачаючи до 90% навчального часу на роботу з конкретними ситуаціями.

Активне поширення кейс-методу в світі почалося в 70-80 роки минулого століття; тоді ж цей метод набув популярності й у СРСР. Аналіз ситуацій почали використовувати в навчанні управлінців, в основному, економічних спеціальностей, у ЗВО – насамперед як метод навчання прийняття рішень.

Проте застосування розглядуваного навчання в СРСР викликало низку проблем. Насамперед, застосування методу аналізу ситуацій призвело до широкого поширення ігрових і дискусійних методів навчання; водночас, ідеологічний тиск, закритість системи освіти не сприяли впровадженню методу в навчальних аудиторіях.

По-новому методику case-study почали розглядати в 1990-і роки. Реформування багатьох галузей підвищило попит на фахівців, які вміють діяти в ситуаціях невизначеності, високого ступеня ризику, спеціалістів, здатних аналізувати і приймати рішення. Це, своєю чергою, сприяло тому, що у ЗВО почалося масове оновлення дисциплін і курсів на основі інтерактивних методів навчання.

Уперше кейс-метод презентовано в Україні у 1992 році фахівцями Школи державного управління ім. Дж. Кенеді Гарвардського університету Х. Гусоком та К. Ландбергом в Інституті державного управління і місцевого самоврядування.

Суттєва перевага розглядуваного методу полягає в тому, що він поєднується з іншими інноваційними методами навчання. Метод case-study завоював провідні позиції в навчанні, активно застосовується та вважається одним з найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем.

Розглянемо більш повно сутність даного методу та його можливості у підготовці майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства в школі.

Як ми вже зазначали, в основу методу кейс-стаді покладено педагогічну ситуацію, що виходить у сферу професійних обов'язків вчителя і стосується його взаємодії з різними учасниками освітнього

процесу. Кожна з проблем (ситуацій), які розглядаються в кейсі, має відповідати чотирьом умовам.

По-перше, кейси повинні бути правдивими, реалістичними, однак, в той же час, не обтяженими деталями, бути за тематикою зв'язаними з матеріалом, що вивчається. Добрим вважається кейс, який відповідає десяти характеристикам якісного кейсу: бути вміло розказаною історією, стосуватися важливої проблеми, описувати драматичну ситуацію з прийняттям критичного рішення, містити конкретні порівняння, надавати можливість для узагальнення висновків, мати центрального героя, давати змогу оцінити ефективність вже прийнятих раніше рішень, бути оптимальним за розміром, містити оптимальний обсяг інформації.

По-друге, ситуаційні завдання пропонують розгляд феноменів, з якими, як правило, стикаються вчителі в конкретних умовах.

По-третє, кейси загострюють інтерес студентів до питань, з якими ті будуть стикатися, підкреслюють їх значущість та необхідність вирішення. Кейси також пропонують шляхи реакції та вдосконалюють майстерність майбутніх учителів у вирішенні освітянських проблем.

По-четверте, кейси вдосконалюють практичні навички; спрямовують на пошук відповідних шляхів, можливих реакцій на різноманітні ситуації, використання специфічних інструментів та понять [30].

До способів, які забезпечують формування досвіду педагогічного партнерства варто віднести й методи інтерактивного навчання – способи, в яких наявні два важливі елементи: активність та співпраця.

Проблемі використання методів інтерактивного навчання присвячені праці таких науковців, як В. Гузеєв, І. Дичківська, Т. Добриніна, О. Комар, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чепель та ін.

Важливість застосування методів інтерактивного навчання, на думку вчених, пояснюється тим, що вони найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, який передбачає створення активного освітнього середовища, організацію педагогічної взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студентів.

Під інтерактивним навчанням (від англ. *interaction* – «взаємодія») розуміють спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що побудована на взаємодії учасників освітнього процесу на основі партнерства й співпраці. У такій моделі навчання студент більшою мірою, ніж при пасивному навчанні, виступає суб'єктом освітнього

процесу, завдяки чому в нього підвищується позитивна мотивація до діяльності, розширюються пізнавальні можливості, розкривається особистісний потенціал тощо.

Дослідники (О. Пометун, І. Пироженко та ін.) розглядають інтерактивне навчання як різновид активного, яке має свої закономірні особливості: інтерактивна модель навчання, за якої відбувається полілог, тобто діалоги не лише між викладачем та студентом, але й між всіма учасниками освітнього процесу (рольові ігри, завдання в групах тощо).

У залежності від залучення учасників освітнього процесу, усі інтерактивні методи навчання можна згрупувати таким чином: індивідуальна (навчальна робота проводиться з кожним окремим студентом або організовується самотійна робота); фронтальна (викладач навчає одночасно малу групу студентів або увесь колектив, одночасне виконання всіма студентами одного й того самого завдання під керівництвом викладача); групова: кооперативна, диференційовано-групова; парна (усі студенти, працюючи парами, активно навчають один одного).

На думку О. Січкарук [77], інтерактивні методи дозволяють плідно реалізовувати навчальну, виховну та розвиваючу функції освітнього процесу, сприяють активному формуванню знань у студентів через самотійну роботу та колективне обговорення, розвивають та вдосконалюють інтелектуальні вміння, продуктивне та творче мислення, а також дозволяють активно формувати професійні соціальні якості майбутніх фахівців. Для викладача така організація навчання є дієвим способом отримання зворотного зв'язку, що сприяє можливості ефективно корегувати процес оволодіння знаннями та вміннями, організувати консультативну допомогу студентам.

Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача і студента. Особливості цієї взаємодії полягають у наступному: перебування суб'єктів навчання в одному змістовному просторі; спільне занурення в проблему, яка розв'язується – в єдиний творчий простір; узгодженість у виборі засобів і методів розв'язання задачі; спільне входження в близьке емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, супутніх прийняттю і здійсненню рішення задач. Суть активного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, коли практично всі студенти

виявляються залученими в процес пізнання. Спільна діяльність студентів в процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва.

До активних методів відносять імітаційні і неімітаційні способи проведення занять. Імітаційні методи діляться на ігрові та неігрові в залежності від прийнятих студентами умов, виконуваних ними ролей, взаємин між ролями, які встановлюються правил, наявності елементів змагальності при виконанні завдань. До ігрових імітаційних методів відносяться рольова гра, ділова гра, ігрове проектування. Особливість цих методів полягає в тому, що навчання студентів здійснюється за допомогою моделювання умов, близьких до реальних, з обов'язковим динамічним розвитком розв'язуваної ситуації, завдання або проблеми. Ігрові методи дозволяють активізувати мислення студентів, підвищити їх самостійність, додати дух творчості, підготувати до професійної практичної діяльності. До неігрових активних методів відносяться: аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, тренінг [99].

Для формування в студентів досвіду педагогічного партнерства варто використовувати й неімітаційні методи – способи активізації пізнавальної діяльності на лекційних та практичних заняттях (лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція з аналізом конкретних ситуацій, «мозковий штурм», попередній перегляд та обговорення відеофільмів, проектна діяльність студентів та ін.).

Отже, організація інтерактивного навчання передбачає, перш за все, моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної педагогічної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок педагогічного партнерства, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва та взаємодії.

Ефективною технологією підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства є тренінг, який передбачає залучення студентів до співпраці в межах груп, їх активну взаємодію між собою і з викладачем. Під час проведення тренінгів з дисципліни «Педагогіка

партнерства» головна увага має зосереджуватися на спрямуванні та регулюванні спільної діяльності студентів; формуванні умінь спілкування, моделі взаємодії; рефлексії результатів цієї діяльності. Використання тренінгів сприяє формуванню у майбутніх вчителів творчого підходу, гнучкості мислення до вирішення як стандартних типових педагогічних завдань, так і під час виникнення конфліктних ситуацій.

Після впровадження визначених нами шляхів проводилася повторна діагностика за методикою, що була аналогічною тій, яка застосовувалася нами попередньо. Усне опитування спрямовувалося на виявлення знань у студентів щодо поняття педагогіки партнерства та способи її здійснення, а вирішення педагогічних ситуацій відображало практичну здатність майбутніх учителів до здійснення педагогічного партнерства.

Аналіз та узагальнення одержаних результатів засвідчили, що до високого рівня засвоєння теоретичних понять належить 34,2 % студентів (вихідні дані – 14,0 %); до середнього рівня – 46,6 % респондентів (вихідні дані – 46,7 %); до початкового рівня – 19,3 % студентів (вихідні дані – 40,3 %).

Результати тесту «Чи приємно з вами взаємодіяти?» засвідчили, що початковий рівень сформованості партнерства характерний для 33,4 % студентів (вихідні дані – 20,5 %); середній рівень – для 44,8 % респондентів (вихідні дані – 35,8 %) і початковий – для 21,8 % студентів (вихідні дані – 43,7 % майбутніх педагогів). Перевірка сформованості вміння взаємодіяти перевірялася за допомогою тесту «Вміння взаємодіяти». Порівняння одержаних даних з тими, що були зафіксовані під час попередньої діагностики, засвідчила, що помітно збільшилася кількість студентів, які володіли цим умінням на високому рівні, яка тепер охоплювала 34,3 % респондентів від загальної їх кількості. До середнього рівня віднесено 41,1 % студентів; до початкового рівня – 24,6 %.

Отже, внаслідок розроблених і запроваджених шляхів удосконалення процесу формування у майбутніх учителів готовності до педагогічного партнерства їх відсоток з високим рівнем зріс на 17,5%, із середнім – на 1,4%, з початковим зменшилася на 18,9%. Студенти характеризувалися ґрунтовними знаннями про сутність педагогіки

партнерства та технології її здійснення у закладі загальної середньої освіти. Ці респонденти відзначалися стійкою та свідомою орієнтованістю на педагогічне партнерство, виявляли ставлення до оточуючих як до найвищої цінності, володіли вміннями педагогічного партнерства та його здійснення на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а також здобули досвід попереджати або конструктивно вирішувати конфлікти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвілі Ш. А. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2002. 172 с.
2. Андрощук І. В. Педагогічна взаємодія у професійній діяльності: навч. посіб. Хмельницький: ХНУ, 2017. 190 с.
3. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки*. Випуск 171. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВЦ ЦДПУ, 2018. С. 34–39.
4. Білецька І. О., Коберник О. М. Зарубіжний досвід педагогічного партнерства школи, сім'ї і громади. *Наукові записки Сер. Психологія і педагогіка*. Випуск 67. Вінниця, 2021. С. 140–146.
5. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 25 с.
6. Бородієнко О. В. Коучинг як інноваційна технологія особистісно-розвивального навчання: особливості застосування в професійному навчанні. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. № 2 (17). 2015. С. 22–26.
7. Бричок С. Б. Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір. *Зб. наук. пр. Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад.* Хмельницький, 2007. № 2. С. 32–35.
8. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 20 с.
9. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 116 с.
10. Васильєв І. А., Магомед-Емінов М. Ш. Мотивація діяльності. Харків: ХНПУ, 1998. 144 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
12. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 41 с.

13. Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: монографія. За ред. І. Свистун. Київ: Педагогічна думка, 2012. 303 с.
14. Гагарін М. І., Бузін О. Л. Педагогічне партнерство як засіб професійної адаптації молодих учителів. *Наука і техніка сьогодні*. Київ: 2024. Вип. 8(36). С. 567–580.
15. Гандрабура О. В. Роль мотивації в процесі професійного саморозвитку майбутніх учителів. *Наукові записки. Сер. Психологія і педагогіка*. Випуск 13. Вінниця, 2009. С. 78–85.
16. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання у класичному університеті: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 25 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповнене й виправлене. Видавництво Волинські Обереги, 2011. 519 с.
18. Городиська О. М. Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 6. С. 28–33.
19. Губа Н. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери сучасної студентської молоді. *Психологічні перспективи*. 2009. Вип. 13. С. 93–99.
20. Гурман А. В. Деякі підходи до визначення критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 41–45.
21. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
22. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 64–74.
23. Діденко Н. Г. Взаємодія управління, влади і держави як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.03. Донецьк, 2002. 19 с.
24. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.
25. Дубасенюк О. А. Упровадження освітніх інновацій у вищій освіті. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
26. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: ЖДПУ, 2003. 193 с.
27. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
28. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.03. Харків, 2003. 16 с.

29. Жидецький Ю. Ц. Психолого-педагогічні чинники професійної адаптації молодих науково-педагогічних працівників. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. Вип. 1. С. 277–284.
30. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. 7, вип. 9. Київ, 2006. С. 77–84.
31. Закон України від 01.07.2015 №1556-VII «Про вищу освіту».
URL: <http://mon.gov.ua> та звернення : 29.02.2020).
32. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник /за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
33. Кириченко В. І. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. Київ, 2015. №5–6. С 4.
34. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: респ. наук.-метод. зб.* Київ: Освіта, 2005. С. 3–12.
35. Коберник О. М., Мотрич Л. К. Співпраця вчителя з батьками. Київ: Наук. світ, 2002. 133 с.
36. Ковальчук Г. О. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2006. 320 с.
37. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
38. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу : навч.посібник. Київ : КНЕУ, 1998. 224 с.
39. Коноваленко В. О. Критерії організації педагогічної взаємодії вчителя і учнів у початковій школі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 5 (2). С. 20–27.
40. Концептуальні підходи до запровадження системи педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка
URL: <http://kmpu.edu.ua>
41. Концепція Нової української школи: ухвалена рішенням колегії МОН від 27. 10. 1016 р. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>.
42. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років URL: : <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
43. Коротаєва О. В. Педагогічна взаємодія і технології. Харків: Academia, 2007. 256 с.
44. Кравченко О. О. Соціальне партнерство в Україні та його особливості в розвинених країнах. *Молодий вчений*. Одеса, 2016. № 6. С. 57–61.

45. Кремень В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Освіта*. 2003. № 24/25. С. 2–4. URL: <http://www.ped.pressa.kiev.ua>.

46. Крimeць Л. В. Соціальна взаємодія у постіндустріальному суспільстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2011. 17 с.

47. Кручек В. А. Теоретичні і методичні основи формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.

48. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. 2-ге вид., доп. і перер. Київ: Ленвіт, 2007. 194 с.

49. Кухарчук Д. В. Соціологія: конспект лекцій. 2-е вид., перероб. та доп. Луганськ: Світ, 2006. 193 с.

50. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. URL: <http://disser.com.ua/contents/8717.html>.

51. Лисак Н. О. Педагогічна взаємодія викладачів та студентів молодших курсів як умова професійного становлення фахівця економічного профілю у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 20 с.

52. Ліннік О. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(1). С. 256–265.

53. Мазко О. П. Поняття культури педагогічної взаємодії як складової професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. Вип. 22 (257). Ч. VII. С. 154–160.

54. Марігодов В. К. Педагогіка и психологія: аспекти активізації творчості та готовності до професійної діяльності: навч. посіб. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2004. 170 с.

55. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>.

56. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 35 с.

57. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 22 с.

58. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Т. 2. / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 1999. 910 с.
59. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2009. 20 с.
60. Пащенко Т. М. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи*. 2014. Вип. 4. С. 131–144.
61. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 2-е вид. Вінниця: Перспектива, 2018. 312 с.
62. Педагогіка партнерства : навч. посіб. для студ. ЗВО / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: М. І. Гагарін, В. В. Мартинюк. Умань : Візаві, 2024. 216 с.
63. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб. / Т. Ю. Чернова, І. С. Голіяд, О. А. Тіщук ; за заг. редакцією Д. Е. Кільдерова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 166 с.
64. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
65. Пісоцька О. О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2010. 26 с.
66. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 31–36.
67. Помиткіна Л. Взаємодія педагогів і шкільних психологів у навчально-виховному процесі.
URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1663>
68. Проблеми якості вищої освіти: монографія / К. Корсак, Г. Козлакова, А. Похресник [та ін.] ; рец. О. Чалий, В. Лутай. Київ: Педагогічна думка, 2007. 232 с.
69. Професійна освіта. Словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 349 с.
70. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.12.2023 р. № 2736. 45 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>
71. Пшенична О. С. Аналіз чинників впливу на якість підготовки фахівця у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 512–518.
72. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 24. С. 3–13.

73. Рамазанова Е. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2014. 20 с.

74. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2013. 22 с.

75. Саркісова О. Ю. Групова взаємодія як умова ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.

76. Сафонова В. Є. Теоретичні підходи до аналізу чинників та умов впливу на якість вищої освіти. *Стратегія розвитку України*. 2011. № 3. С. 37–43.

77. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

78. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>

79. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; [за ред. І. К. Білодіда]. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. 1970. С. 381. Т. 7. 1976. С. 693 Т. 10. 1980. С. 116.

80. Соціолого-педагогічний словник / за заг. ред. В. В. Радула, вид. 2-ге. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.

81. Співаковська Є. О. Методологічні передумови підготовки майбутнього вчителя до віртуальної полісуб'єктної взаємодії у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 2 (27). С. 127–139.

82. Степанюк І. А. Педагогічна взаємодія: дослідження з позицій транзактного аналізу. *Тези науково-практичної міжвузівської конференції, присвяченої Дню університету*, Житомир: ЖДТУ, 2008. С. 188.

83. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1976. 639 с.

84. Тадеуш О. М. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2020. № 33 (1). С. 61–68. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.7>

84. Туленков М. В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління: монографія. Київ: ПК ДСЗУ, 2005. 222 с.

85. Усе про мотивацію / укл. А. Г. Дербеньова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 207 с.

86. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Чернівці, 2016. 34 с.

87. Федірчик Т. Д., Дідух В. В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50–54.
88. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
89. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
90. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 201 с.
91. Чернова Т. Ю. Концепт педагогічного коучингу: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Випуск 130. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 89–96.
92. Якса Н. В. Соціокультурні чинники підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7558/97/>

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Профільна середня освіта як сучасний педагогічний феномен

Освітня галузь України, поряд із кризовими явищами в ній, перебуває на етапі системної модернізації. Тому, на наш погляд, надзвичайно важливим при здійсненні таких змін є глибокий аналіз проблем щоби правильно та ефективно вибудувати траєкторію руху вперед, враховуючи при цьому інтереси усіх стейкхолдерів.

Головними проблемами загальної середньої освіти є її непрактичність, перезавантаженість учнів на усіх етапах навчання, затеоретизований зміст навчальних програм та підручників, незацікавленість у кінцевому результаті як здобувачів освіти, так і педагогів.

Саме це і зумовило процес реформування галузі та старт Нової української школи з 1 вересня 2018 року [42]. Кардинальні зміни поки що торкнулися початкової та базової ланки, але не за горами той час, коли такі ж грандіозні зміни відбудуватимуться і у старшій школі.

Варто відмітити, що профільне навчання не є абсолютно новим явищем для української системи освіти, але, на превеликий жаль, не стало всеохоплюючим явищем для старшої школи, яка функціонує сьогодні. Досить часто ми стикаємося із проблемами формальної профілізації у старшій школі, в основу якої закладаються інтереси вчителя, але аж ніяк учня. Все це призводить до того, що навчання у так званих профільних класах не дає учням ґрунтовних знань, практичних навичок і, що найголовніше, змушує їх шукати поза стінами закладу середньої освіти додаткових, ефективних цікавих та потрібних занять, щоби усунути ті прогалини у знаннях, які, на превеликий у жаль, утворилися під час навчання у школі. Саме тому організація ефективної профільної освіти є одним із викликів, який уже стоїть і за декілька років стоятиме ще гостріше перед українським суспільством загалом та українською освітньою спільнотою зокрема. Саме тому маємо завчасно

готуватися до майбутніх змін, щоб ризики були як найменшими, а помилки як найрідшими.

Профільна середня освіта – це третій вищий рівень повної загальної середньої освіти, на якому завершується реалізація її мети, визначеної законами України «Про освіту» [12] і «Про повну загальну середню освіту» [13]. Стратегічна функція профільної освіти полягає в тому, що вона має закласти фундамент для подальшого успішного розвитку людського потенціалу країни, який досягається спрямованістю процесу навчання на задоволення освітніх потреб і запитів учнів відповідно до їхніх нахилів, здібностей, подальших життєвих планів. Це забезпечується шляхом надання здобувачам освіти можливостей широкого вільного вибору форм здобуття освіти, її змісту і рівня оволодіння, задоволення намірів самореалізації особистості. Саме тут створюються умови для нівелювання суперечності між досить узагальненими вимогами суспільства і держави до загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління та пізнавальними інтересами й освітніми потребами кожного окремого здобувача освіти. Тому профільна середня освіта повинна ґрунтуватися на засадах глибокої індивідуалізації та диференціації навчання, диверсифікації всіх складників освітнього процесу – його цілей, змісту, методів і форм навчання, способів оцінювання тощо залежно від обраного напрямку здобуття освіти.

Профільна освіта на сучасному етапі розвитку України розглядається як комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти.

Профільна освіта найбільшою мірою покликана створити максимально сприятливі умови для всебічного розвитку особистості та спрямована на те, щоб зробити навчальний процес на останньому ступені закладу загальної середньої освіти таким, що відповідатиме реальним запитам учнів щодо орієнтації на вибір власної професійної діяльності.

Зазначимо, що ідея профільного навчання набула активного втілення ще у 2001 р. у зв'язку з переходом української школи на 12-річний термін загальної середньої освіти. У розробці усіх трьох концепцій профільного навчання (2003 р., 2009 р., 2013 р.) брали активну участь вчені Національної академії педагогічних наук України та закладів вищої освіти, розглядалися і схвалені колегією МОН України.

Як правило, це відбувалося напередодні розроблення державних стандартів відповідного рівня освіти. Тому було би логічно, аби перед затвердженням Державного стандарту профільної середньої освіти [10] так само було доцільно розробити спочатку нову концепцію відповідного рівня освіти, щоб уникнути непорозумінь під час упровадження цього документу і його реалізації в освітній практиці різних типів закладів освіти, що надають профільну середню освіту. Адже відповідно до чинного законодавства ця освіта може здобуватися в закладах загальної середньої, професійної (професійно-технічної), спеціалізованої, фахової передвищої освіти, а також у закладах і установах, що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності на відповідному рівні освіти. На жаль, цього не сталося, оскільки концепція не була підготовлена, не пройшла громадського обговорення, зате Державний стандарт уже затверджений Кабінетом міністрів України.

Метою профільної середньої освіти, як зазначається у Державному стандарті профільної середньої освіти, що затверджений Кабінетом Міністрів України 25 липня 2024 р. № 851 [10] є розвиток особистості здобувачів освіти шляхом утвердження у них української національної та громадянської ідентичності та формування компетентностей, необхідних для їх життєвої стійкості, самостійності, відповідальності, комунікації та взаємодії з іншими особами, соціалізації, активної громадянської позиції на основі поваги до прав людини, духовних цінностей українського народу, національної самобутності, оборонної свідомості, громадянської стійкості, патріотизму, поваги до державних символів, державної мови, суспільно-державних (національних) цінностей України, розуміння їх важливості для становлення держави; підприємливості, свідомого вибору подальшого життєвого шляху, освіти протягом життя, трудової діяльності та самореалізації;

дотримання принципів гендерної рівності; виховання у здобувачів освіти самоповаги і поваги до інших, відповідального ставлення до довкілля, що базується на науковому світогляді та принципах сталого розвитку[10].

Профільна середня освіта у відповідності до чинного документу ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах [10]:

- повага до особистості здобувача освіти та визнання пріоритету його інтересів, досвіду, власного вибору, прагнень у визначенні мети та організації освітнього процесу, підтримка пізнавального інтересу і наполегливості;

- забезпечення рівного доступу до освіти кожного здобувача освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу на засадах інклюзивності та безбар'єрності;

- формування нетерпимості до корупції, дотримання принципів академічної доброчесності у взаємодії учасників освітнього процесу та організації всіх видів навчальної діяльності; становлення вільної особистості здобувача освіти, підтримка його самостійності, підприємливості, ініціативності, впевненості в собі;

- розуміння важливості розвитку мислення;

- формування культури здорового способу життя здобувача освіти, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту;

- створення безпечного, вільного від насильства і булінгу (цькування) освітнього середовища, в якому забезпечено атмосферу довіри;

- плекання у здобувачів освіти любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля;

- утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії здобувачів освіти між собою та з дорослими;

- формування і утвердження в здобувачів освіти української національної та громадянської ідентичності, оборонної свідомості, громадянської стійкості на основі суспільно-державних (національних) цінностей України, соціальної активності та відповідальності;

- формування готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, державної незалежності і територіальної цілісності України, готовності до національного спротиву;

- формування та розвиток громадянських компетентностей на основі загальнолюдських цінностей та суспільно-державних (національних) цінностей України.

Відповідно до чинного законодавства найбільш загальний рівень диференціації передбачає виокремлення у профільній середній освіті двох спрямувань [10]:

– академічного, орієнтованого на продовження навчання на вищих рівнях освіти завдяки поєднанню змісту освіти, визначеного державним стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого оволодіння окремими галузями знань з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти; – професійного, орієнтованого на здобуття конкретної професії (спеціальності) завдяки поєднанню змісту освіти, визначеного державним стандартом профільної середньої освіти та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів. Ці два спрямування профільної середньої освіти забезпечує відповідна мережа закладів освіти, яка надає можливість здобувачам освіти задовольнити свої освітні потреби відповідно до здібностей і життєвих намірів продовжувати освіту чи здобувати професію.

Профільна середня освіта складається з першого циклу – профільно-адаптаційного (10-й рік навчання) та другого циклу – профільного (11-12-й роки навчання), що створює передумови для врахування вікових та індивідуальних особливостей, потреб та інтересів здобувачів освіти, виявлення та надолуження освітніх втрат, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти на підставі їх усвідомленого вибору.

Профіль навчання визначається з огляду на освітні потреби замовників освітніх послуг (здобувачів освіти, їх батьків) та зумовлюються:

- кадровими, матеріально-технічними, інформаційними ресурсами закладу освіти;

- соціокультурною та виробничою інфраструктурою відповідного регіону;
- перспективою здобуття подальшої освіти та майбутніми життєвими планами здобувачів освіти.

У Державному стандарті профільної середньої освіти [10] підкреслюється, що підходи до формування профілів навчання визначаються також типовою освітньою програмою та освітніми програмами закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти, і реалізуються через модельні навчальні програми та навчальні програми з певних освітніх компонентів (навчальні предмети, інтегровані, зокрема міжгалузеві, курси, навчальні модулі тощо). Основою для формування профілів навчання є відповідні освітні галузі: мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізична культура або ж кілька, представлені повністю чи частково.

До ключових компетентностей, якими мають оволодіти випускники закладу середньої освіти, належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння: здійснювати комунікацію в усній і письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм сучасної української літературної мови, типів мовної взаємодії, особливостей стилів мовлення інформаційних і художніх текстів, медіатекстів тощо; здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих і цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній і письмовій формі для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільно-державних (національних) цінностей України; відповідально, усвідомлюючи цінність української мови як обов'язкового засобу спілкування на всій території України, використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих і навчальних ситуаціях, творчого самовираження;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає вміння: здійснювати комунікацію в усній і письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм мови, особливостей основних стилів і

жанрів мовлення, типів мовної взаємодії; здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих і цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел, критично осмислювати її, використовувати для комунікації в усній і письмовій формі для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільно-державних (національних) цінностей України; відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих і навчальних ситуаціях, творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та досвід комунікації державною мовою; відповідно до ситуації ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати та обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди і переконання в усній і письмовій формі в різних особистісних і соціальних контекстах (побутових, навчальних, громадських тощо), спираючись на мовний і мовленнєвий досвід, мовні норми у спілкуванні, соціокультурні реалії та особливості міжкультурної комунікації;

3) математична компетентність, що передбачає здатність розвивати та застосовувати математичні знання і методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому та суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності;

5) інноваційність, що передбачає здатність реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, групі, закладі освіти, родині, місцевій громаді і суспільстві тощо; спроможність визначати та ставити перед собою цілі, мотивувати себе і розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів;

6) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони

природи, дотримання правил поведінки в доквіллі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності та важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні, особистому та суспільному житті, дотримуючись принципів академічної доброчесності;

8) навчання впродовж життя, що передбачає здатність визначати і оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, знаходити можливості для навчання і саморозвитку; спроможність навчатися і працювати в колективі та самотійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки (за потреби);

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають: усвідомлення української національної та громадянської ідентичності та виявлення громадянської стійкості; готовність до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів та суспільно-державних (національних) цінностей України, незалежності і територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу; готовність до національного спротиву, усвідомлення суспільної значущості військової служби та повага до неї; виявлення соціальної активності та відповідальності, оборонної свідомості; спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, спираючись на розуміння загальнолюдських і суспільних цінностей, суспільно-державних (національних) цінностей України, соціальних, правових, економічних і політичних принципів, ідей сталого розвитку суспільства, співіснування людей і спільнот у глобальному світі, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд

громадянина та його самоідентифікацію; стійке усвідомлення свого політико-правового зв'язку з Україною, українським народом та громадянським суспільством, повага до державних символів, державної мови, суспільно-державних (національних) цінностей України, розуміння їх важливості для становлення держави; виявлення поваги до інших осіб, толерантність, уміння конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях; дбайливе ставлення до особистого, соціального здоров'я, усвідомлення особистих відчуттів і почуттів, здатність дослухатися до внутрішніх потреб; дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки та спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах і ґрунтуються на спільних моральних цінностях; спроможність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності;

10) культурна компетентність, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти та цінувати творчі способи вираження і передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку та вираження власних ідей, почуттів засобами культури та мистецтва;

11) підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших осіб у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо.

Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід здобувачів освіти; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння і ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях.

Наскрізними для всіх ключових компетентностей є такі вміння:

1) читати з розумінням, що передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання та усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) в різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, вміння виявляти приховану та очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами і цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу та добору контраргументів;

2) висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, тобто словесно передавати власні думки, почуття, переконання, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії;

3) критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки і контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси та способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації;

4) логічно обґрунтовувати позицію на рівні, що передбачає здатність висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків, що є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів;

5) діяти творчо, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей, доброзичесне використання чужих ідей та доопрацювання їх, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей, уміння випробовувати нові ідеї;

6) виявляти ініціативу, що передбачає активний пошук і пропонування рішень для розв'язання проблем, активну участь у різних видах діяльності, ініціювання їх, прагнення до лідерства, уміння брати на себе відповідальність;

7) конструктивно керувати емоціями, що передбачає здатність розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших осіб, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати та заважати в діяльності, налаштовуючи

себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність;

8) оцінювати ризики, що передбачає здатність розрізняти прийнятні та неприйнятні ризики, зважаючи на істотні фактори;

9) приймати рішення, що передбачає здатність обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення, досягнення поставлених цілей з прогнозуванням і врахуванням можливих ризиків і наслідків;

10) розв'язувати проблеми, що передбачає здатність аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти та обґрунтовувати, здобувати потрібні дані з надійних джерел, презентувати та аргументувати рішення;

11) співпрацювати з іншими особами, що передбачає здатність обґрунтовувати переваги взаємодії під час спільної діяльності, планувати власну та групову роботу, підтримувати учасників групи, допомагати іншим і заохочувати їх до досягнення спільної мети [10].

Для кожної освітньої галузі визначено: мету; компетентнісний потенціал, що визначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання; обов'язкові результати навчання здобувачів освіти; кількість навчальних годин за циклами навчання (10-й, 11—12-й роки навчання).

Стандартом визначені загальні вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, які складаються з таких компонентів:

– групи результатів навчання, що об'єднують споріднені результати в рамках кожної освітньої галузі;

– загальні результати навчання, що є єдиними для всіх рівнів загальної середньої освіти та розкривають компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі;

– конкретні результати навчання, що визначають підсумок навчального поступу на момент здобуття повної загальної середньої освіти; основні та поглиблені орієнтири для оцінювання, на основі яких визначається рівень досягнення здобувачами освіти результатів навчання.

Зокрема, підкреслюються й конкретні вимоги до результатів навчання за кожною освітньою галуззю. Так, метою мовно-літературної освітньої галузі є розвиток компетентних мовців і читачів із

гуманістичним світоглядом, які шанують українську мову, володіють українською мовою і використовують її в повсякденному житті та в професійних сферах, розуміють важливість української мови як національної цінності та важливого атрибута української національної і громадянської ідентичності, здатні спілкуватися рідною мовою (у разі відмінності від державної), іноземними мовами, читають інформаційні та художні тексти української і зарубіжних літератур для духовного, культурного і національного самовираження, міжкультурного діалогу, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування системи суспільно-державних (національних) цінностей України і ставлень, а також для подальшого професійного становлення, формування громадянської стійкості.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в мовно-літературній освітній галузі (українська мова, українська література, зарубіжні літератури (у перекладі українською мовою) для класів (груп) з українською мовою навчання) передбачають, що здобувач освіти:

взаємодіє з іншими особами в усній формі, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, зокрема інформаційних і художніх текстах класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), медіатекстах, і використовує інформацію для збагачення власного досвіду та духовного розвитку;

висловлює власні думки, почуття, ставлення та ідеї, взаємодіє з іншими особами в письмовій формі, зокрема інтерпретуючи інформаційні та художні тексти класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних);

за потреби взаємодіє з іншими особами в цифровому просторі, дотримується норм літературної мови;

досліджує індивідуальне мовлення, використовує мову для власної мовної творчості, спостерігає за мовними та літературними явищами, аналізує їх.

Метою математичної освітньої галузі є розвиток особистості здобувача освіти через формування математичної компетентності у

взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої та подальшої професійної діяльності впродовж життя, що передбачає засвоєння системи знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості; здатність і готовність застосувати математику в особистому і суспільному житті для продовження навчання або фахової самореалізації.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в математичній освітній галузі передбачають, що здобувач освіти:

досліджує ситуації та виокремлює проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів;

моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії, плани дій для розв'язання проблемних ситуацій;

критично оцінює процес і результат розв'язання проблемних ситуацій;

розвиває математичне мислення для пізнання і перетворення дійсності, володіє математичною мовою.

Метою природничої освітньої галузі є формування особистості здобувача освіти, який усвідомлює цілісність природи та основні її закони та закономірності, володіє певними вміннями наукового дослідження, оцінює вплив природничих наук, техніки і технологій на соціоприродне середовище, реагує на виклики, зумовлені людською діяльністю, діє для забезпечення сталого розвитку, здатний до професійного самовизначення і самореалізації та застосування здобутих знань і набутих умінь для суспільного блага.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в природничій освітній галузі передбачають, що здобувач освіти:

пізнає світ природи засобами наукового дослідження; опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту;

усвідомлює розмаїття і закономірності природи, роль природничих наук і техніки в житті людини та оцінює безпекові ризики;

відповідально поводить для забезпечення сталого розвитку суспільства;

розвиває власне наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивідуально та у співпраці з іншими особами).

Метою технологічної освітньої галузі є визначення здобувачами освіти власних освітньо-професійних цілей, проектування шляхів реалізації особистісного потенціалу, розвиток критичного та технічного мислення, готовності до зміни довкілля без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження, трудової діяльності на ринку праці, посилення обороноздатності України.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в технологічній освітній галузі передбачають, що здобувач освіти:

створює проєкт з підприємницьким потенціалом на основі попередньо набутого досвіду;

використовує графічні зображення та цифрові засоби в проєктуванні;

втілює науково-технічні дослідження в різних сферах трудової діяльності;

проєктує шляхи реалізації власних освітньо-професійних цілей та особистісного потенціалу.

Метою інформатичної освітньої галузі є розвиток особистості здобувача освіти, здатного ефективно використовувати цифрові інструменти та технології для розв'язання проблем, особистого і професійного розвитку, творчого самовираження, забезпечення власного та суспільного добробуту, критично і креативно мислити, безпечно та відповідально діяти в інформаційному суспільстві. Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в інформатичній освітній галузі передбачають, що здобувач освіти:

знаходить, аналізує, перетворює, узагальнює,

систематизує та подає дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем;

створює інформаційні продукти та програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально і у співпраці з іншими особами за допомогою цифрових пристроїв чи без них;

організовує та усвідомлено використовує цифрові середовища для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та/або споживач;

усвідомлює результати використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього середовища і сталого розвитку суспільства, дотримується етичних і правових норм інформаційної взаємодії.

Метою соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі є розвиток особистості здобувача освіти, який здатний до гармонійної соціальної і міжособистісної взаємодії, самоусвідомлення, самозарадності, піклування про власну безпеку і здоров'я та безпеку і здоров'я інших людей, підприємливості та професійної зорієнтованості, спрямованих на забезпечення власного і суспільного добробуту, виявлення готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, незалежності і територіальної цілісності України.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в соціальній і здоров'язбережувальній освітній галузі передбачають, що здобувач освіти:

турбується про особисте здоров'я та безпеку, уникає факторів ризику, реагує на фактори і діяльність, що становлять загрозу для власного та суспільного життя, здоров'я, добробуту;

визначає альтернативи, прогнозує наслідки, приймає рішення з користю для власної безпеки та безпеки інших осіб, покращення здоров'я і добробуту;

усвідомлює цінність і дотримується здорового способу життя, аналізує та оцінює наслідки та ризики для здоров'я і суспільства;

виявляє підприємливість і поводить етично для покращення здоров'я, безпеки і добробуту власного та інших осіб.

Метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості здобувачів освіти через критичне осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між світовими, загальноукраїнськими і локальними процесами; усвідомлення своєї належності до української нації як частини європейської спільноти, розуміння її цивілізаційного шляху та історичної ролі в контексті європейської і світової історії; усвідомлення важливості і цінності

історичних знань для розвитку нації і держави; формування української національної та громадянської ідентичності, оборонної свідомості, громадянської стійкості на основі суспільно-державних (національних) цінностей України, соціальної активності та відповідальності, готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, незалежності і територіальної цілісності України, активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права, дотримання принципів гендерної рівності.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в громадянській та історичній освітній галузі педбачають, що здобувач освіти:

мислить історико-хронологічно, орієнтується в історичному часі, встановлює причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами та процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявляє зміни і тяглість в житті суспільства;

мислить геопросторово, орієнтується в соціально-історичному просторі, виявляє взаємозалежність в розвитку суспільства, господарства, культури та довкілля;

мислить критично, працює з різними джерелами інформації та формулює історично обґрунтовані запитання;

мислить системно, виявляє взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох;

розуміє множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляє їх інтерпретації;

усвідомлює свою українську національну та громадянську ідентичність, відповідальність за розвиток успішної держави та важливість турботи про благо українського народу, а також власну гідність, реалізує власні права та свободи, поважає права і гідність інших осіб, виявляє толерантність, протидіє проявам дискримінації; дотримується демократичних принципів, конструктивно взаємодіє з іншими особами, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучається до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлює необхідність

утвердження верховенства права та дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Метою мистецької освітньої галузі є цілісний розвиток особистості здобувача освіти у процесі освоєння мистецьких надбань; формування компетентностей, необхідних для мистецько-творчого самовираження, розкриття креативного потенціалу; поцінювання національних форм мистецького відображення дійсності; усвідомлення необхідності та цінності мистецтва для культурно-естетичного розвитку нації, утвердження та популяризації українських суспільно-державних (національних) цінностей; усвідомлення власної української національної та громадянської ідентичності в міжкультурній комунікації[10].

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в мистецькій освітній галузі передбачають, що здобувач освіти [10]:

пізнає різні види мистецтва, виявляє художнє мислення;

здійснює художньо-творчу діяльність і культурно-мистецьку комунікацію;

набуває емоційного досвіду, розвиває естетичне ставлення до мистецтва та життя.

Метою освітньої галузі фізичної культури є гармонійний фізичний розвиток особистості здобувача освіти, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь і навичок, розширення рухового досвіду через формування стійкої мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в освітній галузі фізичної культури передбачають, що здобувач освіти:

формує власну психічну і соціально-психологічну сфери особистості засобами фізичного виховання;

систематично займається фізичною культурою, володіє технікою фізичних вправ;

усвідомлює значення фізичної/рухової активності для підтримання стану здоров'я та задоволення у процесі фізичного виховання [10].

Особливого значення для забезпечення ефективності профільної освіти набуває процес моделювання. Модель профільної освіти визначає шляхи досягнення його мети та основних завдань, а саме формування ключових компетентностей.



Рис.2.1. Модель профільного навчання

Процес моделювання профільного навчання складається з ряду етапів, під час яких вивчається та оцінюється мета та завдання профільної освіти, моделюється ті умови за яких реалізується (**аналітичний етап**); вивчаються засоби і форми моделювання (**перспективний етап**); реалізується задум і відтворюється на практиці розроблений проєкт профільного навчання (**виконавчий етап**).

Ефективність профільної середньої освіти залежить від якісно організованої допрофільної підготовки у базовій школі. Не може бути успішною старша профільна школа, якщо їй передувала неефективна базова школа.

Після закінчення такої неефективної базової школи учні, потрапляючи у конкурентне середовище своїх однокласників з інших закладів освіти, змушені докладати значно більше зусиль щоби не виділятися у показниках успішності серед колег, які здобули якіснішу базову освіту, мали ефективно організовану систему допрофільної освіти та свідомо і підготовлено обрали певний профіль навчання.

Більшість науковців [9, 25, 28] під допрофільною підготовкою розуміють систему психологічної, педагогічної, інформаційної й

організаційної діяльності, яка сприяє самовизначенню учнів відносно профілів подальшого навчання і сфери професійної діяльності. Суттю допрофільної підготовки є створення освітнього середовища, яке сприятиме подальшому профільному самовизначенню здобувачів освіти шляхом організації курсів за вибором, інформаційної роботи і профільної орієнтації.

Якість організації профільної середньої освіти великою мірою залежить від професійної підготовки вчителів, які викладають профільні предмети та спецкурси. Учитель в системі профільного навчання – це ключова фігура. На нього покладається величезна відповідальність, оскільки саме особистість учителя часто виступає основою «любові чи нелюбові» учня до певного профіля, навчальної дисципліни, саме вчитель проводить діагностування здібностей здобувачів освіти і обирає силу та способи впливу з метою їх розвитку і, нарешті, вчитель має право складати авторські програми викладання дисциплін.

Проблема удосконалення підготовки майбутніх учителів до профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти на основі дослідження різних аспектів компетентнісного підходу розглянута в роботах І. Анісімова, Н. Артеменко, М. Афоніної, С. Ільченко, Т. Нечипорука, М. Пайкуш, М. Пригодія, О. Сіланова, І. Сотніченко та ін.

Дослідники даної проблеми стверджують, що сучасний педагог для профільної середньої освіти дійсно має бути креативним, оскільки має бути готовим до розроблення саме авторської модельної програми, впровадження інноваційних освітніх технологій, здатним враховувати конкретне освітньо-виробниче регіональне оточення закладу середньої освіти, бути зорієнтованим на задоволення пізнавальних інтересів, виявлення та розвиток практичних здібностей старшокласників, передбачає аналіз їх орієнтирів й подальших життєвих планів, та, по можливості, корегувати їх відповідно до запиту особистості і суспільства.

Отже, як бачимо, реалізація профільної середньої освіти передбачає підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, його педагогічної компетентності, ерудиції, загальної культури.

Тому професійне становлення молодого вчителя у процесі його підготовки у вищій школі має передбачати не тільки знання фахової

дисципліни, але й вміння інтеграції знань, знання інноваційних педагогічних технологій, сучасних форм і методів викладання, здатності до навчання упродовж життя [6].

Для реалізації провідних ідей профільної освіти потрібний учитель, здатний генерувати інноваційні ідеї, який проявляє професійний інтерес до розробки й реалізації нових модельних навчальних програм, володіє високим інтелектуальним потенціалом та науковою компетентністю, різними методами активізації пізнавальної діяльності учнів; проводить разом з учнями пошуково-дослідницьку роботу, зміцнює й розвиває емоційно-мотиваційну сферу здобувачів освіти.

2.2. Діагностика готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в закладі профільної середньої освіти

Як уже зазначалося, важливою умовою впровадження допрофільної підготовки та профільної середньої освіти є підготовка вчителів, здатних до педагогічної діяльності в сучасних умовах. Отже, якість і ефективність освітньої діяльності залежить від багатьох факторів, одним з яких є професійна готовність вчителя, яка розглядається як обов'язкова передумова успішного виконання будь-якого виду педагогічної діяльності та результат професійної підготовки.

Відтак, ефективна реалізація Державного стандарту профільної середньої освіти [10] неможлива без визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до профільного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти і є одним із важливих завдань вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що готовність вчителя до професійної діяльності є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, проте єдиного підходу до визначення її структури та критеріїв сформованості серед дослідників немає.

А. Федорчук під готовністю вчителя до профільного навчання розуміє «складне утворення, що включає систему фахових, психолого-педагогічних та методичних знань, умінь та навичок організації навчальної діяльності учнів, що формується на основі усвідомлення мотивів та потреб у даній діяльності, залежить від розвитку та

поєднання необхідних умов для професійного становлення вчителя ... щодо здійснення професійно педагогічної діяльності» [50, с. 139].

Як стверджує І. Сотніченко, готовність вчителя до профільного навчання старшокласників варто трактувати «як складну, динамічну якість особистості педагога, яка характеризується певним рівнем сформованості і функціонуванням в єдності мотиваційно-вольового, когнітивно-методичного, операційно-технологічного, комунікативно-організаційного, оцінно-рефлексивного компонентів, що визначає рівень підготовленості вчителя до здійснення профільного навчання [47, с. 59].

На думку Т. Гуцан під готовністю до професійної діяльності майбутнього вчителя в умовах профільного навчання варто розуміти «комплексне особистісне новоутворення, детерміноване специфікою профільного навчання, що характеризується внутрішньою структурою і зумовлене педагогічними умовами професійної підготовки у закладах вищої освіти» [9, с.170].

У структурі готовності майбутніх учителів різних загальноосвітніх предметів до роботи у профільній школі дослідниками виокремлюється різна кількість компонентів:

мотиваційно-вольовий, когнітивно методичний, операційно-технологічний, комунікативно-організаційний та самооцінно-рефлексивний (В. Оніпко [33], І. Сотніченко [47]);

мотиваційний, діяльнісно-орієнтаційний, рефлексивний (М. Пригодій [38]);

мотиваційно-цільовий, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-корегуючий (М. Пайкуш [34]);

мотиваційний, емоційно-вольовий, орієнтувальний, пізнавальний, діяльнісний, оцінний (Т. Гуцан [9]);

мотиваційний, когнітивний, операційний (Л. Зеня [15]);

мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, емоційно-вольовий, рефлексивно-креативний (С. Мантуленко [28]) тощо.

На основі відомих у вітчизняній педагогічній науці підходів із визначення структури готовності майбутніх учителів до професійної діяльності ми виділяємо такі компоненти готовності майбутніх учителів

до профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивний.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до профільної середньої освіти включає в себе усвідомлення значущості організації профільного навчання у старшій школі, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності в умовах профільної освіти, стійке прагнення до опанування методичним арсеналом зазначеного виду діяльності, бажання вдосконалювати знання й уміння, необхідні для успішної професійної діяльності в профільній освіті.

Змістовий компонент готовності майбутніх учителів до досліджуваної складової професійної діяльності передбачає володіння ґрунтовними знаннями теоретичних основ організації профільної освіти та допрофільної підготовки учнів базової школи; особливостей організації профільного навчання учнів у класах різного профілю з урахуванням їх психофізіологічних особливостей та профільної освіти у закладах освіти різних рівнів; структури та змісту Державного стандарту профільної середньої освіти, освітніх програм; методики викладання спеціальних курсів з навчальних предметів; особливостей організації інформаційної та профорієнтаційної роботи з учнями та їх батьками.

Процесуальний компонент готовності майбутніх учителів до профільної середньої освіти включає в себе уміння та навички: організації допрофільної підготовки та профільного навчання; конструювання змісту профільного навчання у закладах освіти різного рівня; добору варіативної складової для класів різного профілю; врахування психофізіологічних особливостей учнів під час організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності; ефективного використання форм, методів і засобів навчання навчальних предметів у профільному закладі освіти; складання навчальних програм курсів за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання; проведення експертизи модельних навчальних програм; організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та здійснення контролю їх навчальних досягнень; викладання спеціальних курсів з різних навчальних дисциплін; проведення інформаційної та профорієнтаційної роботи тощо.

Важливим і необхідним компонентом у структурі готовності майбутніх учителів до профільної освіти є *рефлексивний* компонент, який характеризується: сформованістю у педагогічного працівника умінь аналізувати освітній процес у старшій профільній школі та його результати; здатністю аналізувати й оцінювати результати власної професійної діяльності у профільному закладі середньої освіти; наявністю рефлексивних здібностей та умінь самодіагностики, самокорекції, самоаналізу, саморегуляції тощо.

Підготовка майбутніх учителів до профільної освіти також вимагає визначення критеріїв та показників сформованості готовності педагогів до вищезазначеного виду діяльності. У психолого-педагогічній та науково-методичній літературі знаходимо різні трактування поняття «критерій»:

«підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось» [31, с. 7];

«ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії» [43, с.163];

«стандарт, який допомагає оцінити, порівняти педагогічне явище або процес з еталоном» [4, с. 51];

«ознака, оцінка досліджуваного об'єкта, процесу, явища, що визначає рівень його сформованості» [45, с. 99].

Отже, на основі вищесказаного можна зробити висновок, що критерій – це певна сукупність ознак, які використовуються з метою оцінки певного процесу або явища.

Ми також погоджуємося з думкою О. Іващенко [17], яка зазначає, що критеріями готовності є такі розпізнавальні її ознаки, на основі яких оцінюється ступінь її сформованості, й вони мають відповідати компонентам готовності майбутніх учителів до профільної середньої освіти.

Відповідно до компонентів готовності майбутніх учителів до профільної освіти нами визначено наступні критерії їх визначення. Критерієм сформованості мотиваційного компоненту було визначено ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації до здійснення профільної освіти. З метою визначення змістового компоненту було запропоновано критерій володіння знаннями з методики навчання навчальних предметів у старшій профільній школі. Критерієм

визначення процесуального компоненту готовності було обрано здатність (уміння та навички) майбутніх учителів до організації навчальної діяльності з різних навчальних предметів учнів старшої профільної школи з урахуванням профілю їх навчання.

Для виявлення рефлексивного компоненту готовності критерієм є уміння самоаналізу власних дій щодо організації профільної освіти.

Отже, описані критерії визначення готовності майбутніх учителів до профільної освіти показують сутнісні зміни оцінюваного явища і являють собою необхідний інструмент її оцінки, але самі вони не є оцінкою, тому потребують обґрунтування певних показників, які саме і виступають оцінкою розвитку зміни досліджуваного процесу чи явища.

Під поняттям «показник» у наукових дослідженнях розуміють:

«конкретний і типовий прояв однієї із суттєвих сторін критерію, за допомогою якого можна дослідити наявність якості та судити про рівень її розвитку» [30, с. 5];

«кількісну та якісну характеристику сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються» [21, с. 122];

«конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування» [1, с. 4].

Ми погоджуємося з думкою Г. Олійник, яка стверджує, що поняття «критерій» за своєю сутністю є більш широким, ніж показник, і може розкриватися як через один, так і через цілу систему показників. Автор зазначає, що від вдалого вибору показника залежить повнота та об'єктивність обраного критерію [32].

Отже, до кожного критерію вимірювання готовності майбутніх учителів до профільної освіти було обрано відповідні показники. Тає, з метою оцінювання критерію «ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації до профільної освіти» було обрано коефіцієнт сформованості мотиву до здійснення профільної освіти.

Оцінювання критерію «володіння знаннями з методики навчання навчальних предметів у закладі середньої профільної освіти» проводили за коефіцієнтом засвоєння знань студентами з методики навчання навчальних предметів. Здатність (уміння та навички) майбутніх учителів до організації навчальної діяльності з профільних навчальних дисциплін визначали за допомогою коефіцієнту сформованості умінь

майбутніх учителів щодо організації профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Показник «рівень сформованості умінь самоаналізу та аналізу діяльності інших» було використано з метою оцінювання критерію «уміння самоаналізу власних дій щодо організації профільної освіти».

На основі визначених критеріїв та показників, на нашу думку, доцільно виділити чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів до профільної освіти: елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий.

Елементарний рівень готовності майбутніх учителів до профільної освіти ми визначили як такий, за якого студенти: байдуже ставляться до зазначеного виду професійної діяльності, не усвідомлюють значення та необхідності допрофільної підготовки і профільної освіти; мають поверхневі знання з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільного навчання, методики навчання навчальних предметів у закладах освіти різного рівня; при організації пізнавальної діяльності учнів не враховують їх психофізіологічні особливості; не вміють аналізувати власну професійну діяльність.

Репродуктивний рівень готовності майбутнього вчителя до профільної освіти характеризується: позитивно-пасивним ставленням до зазначеного виду професійної діяльності, недостатнім усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільної освіти; фрагментарними та несистематичними знаннями з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільної освіти, методики навчання навчальних предметів у закладах освіти різного рівня; лише епізодичним врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності; лише частковим аналізом власної професійної діяльності (іноді може виявити допущені помилки й недоліки, не відчуває потреби в самовдосконаленні, має завищену самооцінку щодо оцінки власної готовності).

Продуктивний рівень готовності характеризується: позитивним ставленням до зазначеного виду професійної діяльності, усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільної освіти; володінням на достатньому рівні знаннями з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільної освіти, методики навчання навчальних предметів у старшій профільній школі;

врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності; здатністю аналізувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки роботи у різнопрофільних класах, наявністю потреби в самовдосконаленні та самоосвіті, адекватною оцінкою власної професійної готовності.

Творчий рівень готовності майбутніх учителів до роботи у профільному закладі середньої освіти визначається: стійким позитивним ставленням до вищезазначеного виду професійної діяльності, усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільної освіти; високим рівнем знань з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільної освіти, методики навчання навчальних предметів у старшій профільній школі; підвищеним інтересом до професійної діяльності; врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності; умінням прогнозувати та передбачати результати своєї діяльності, здатністю аналізувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки роботи у різнопрофільних класах, наявністю потреби в самовдосконаленні та самоосвіті, об'єктивною оцінкою власної професійної готовності.

Отже, визначені нами компоненти, критерії, показники та рівні дають змогу оцінити готовність майбутніх учителів до роботи у закладі профільної середньої освіти та вплинути на її якість в ході професійної підготовки здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти.

Обґрунтовані нами рівні були використані для проведення дослідження, зокрема діагностування вихідного рівня готовності майбутніх учителів до профільної освіти.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультетів Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (факультети іноземних мов; фізики, математики та інформатики; інженерно-педагогічної освіти, природничої освіти і природокористування, української філології та журналістики тощо). Дослідженням було охоплено 186 студентів – випускників бакалаврату.

Перші запитання анкети для студентів мали на меті визначити наявність розуміння в них суті й завдань профільної середньої освіти. Так, на запитання анкети «Що ви розумієте під поняттям «профільна освіта»?» 85 % опитаних студентів зазначили, що «профільна освіта

передбачає поглиблене вивчення одного із загальноосвітніх предметів», а 15 % респондентів взагалі не дали відповідь на поставлене запитання.

Аналіз відповіді на питання «Чи знаєте Ви основні положення Концепції профільного навчання у старшій школі чи Державного Стандарту профільної середньої освіти?» дав такі результати: 2,5% опитаних зазначили, що знають основні положення даної Концепції та Стандарту, 75 % респондентів – частково ознайомлені з цими документами, а 22,5 % студентів відмітили, що взагалі їх не знають.

Для визначення наявності у здобувачів вищої освіти знань та умінь щодо організації профільного навчання в анкеті були поставлені наступні питання:

1) Чи відомі Вам зміст і структура навчальних профілів?

2) Чи ознайомлені Ви з формами організації профільного навчання?

3) Чи відома Вам методика організації допрофільної підготовки учнів базової школи?

4) Чи ознайомлені Ви з особливостями впровадження інноваційних технологій у профільних класах?

Аналіз відповіді на перше питання показав, що 7,5 % опитаних знають зміст і структуру навчальних профілів, 67,5 % респондентів частково обізнані, а 25 % студентів відмітили, що взагалі їх не знають. Результати відповідей студентів на друге запитання були наступні: 12,5% респондентів зазначили, що ознайомлені з формами організації профільного навчання, 65 % опитаних – частково ознайомлені, а 22,5 % студентів взагалі нічого про це не знають.

Аналізуючи відповіді на третє питання, з'ясували, що лише 10% опитаних ознайомлені з методикою організації допрофільної підготовки учнів базової школи, 35 % респондентів – ознайомлені з нею частково, а 55 % здобувачів вищої освіти зазначили, що не знають такої методики.

Відповіді студентів на четверте питання розподілились наступним чином: 12,5 % студентів зазначили, що вони ознайомлені з особливостями використання інноваційних педагогічних технологій у різнопрофільних класах, 15 % опитаних – частково ознайомлені, 72,5 % – взагалі не ознайомлені

Для перевірки здатності студентів до рефлексії власної професійної діяльності як невід'ємної частини методичної

компетентності вчителя, їм було запропоновано оцінити свою готовність до здійснення профільної освіти.

Лише 5 % студентів зазначили, що готові до роботи у профільному закладі середньої освіти, 70 % – частково готові, а 25 % респондентів визнали себе неготовими до зазначеного виду професійної діяльності.

На основі одержаних результатів діагностування зроблено висновок, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів до профільної освіти належним чином не розв'язана, оскільки рівень готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в закладі профільної середньої освіти виявився невисоким. Однією з основних причин цього є недостатня професійна підготовка майбутніх учителів до зазначеного виду педагогічної діяльності та відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення.

2.3. Провідні напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до профільної середньої освіти

Професійне становлення майбутніх учителів профільної середньої освіти є багатоаспектною проблемою, яка вимагає дидактичного та методичного розв'язання, і передбачає, в першу чергу, відбір та обґрунтування методологічних підходів, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх фахівців освітньої сфери.

Провідним методологічним орієнтиром підготовки майбутніх учителів до профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є *системний підхід*, що має високий пізнавальний потенціал та дозволяє цілісно досліджувати та проєктувати складні за організацією об'єкти як системи.

Використання *акмеологічного підходу* у професійній підготовці майбутніх учителів сприяє посиленню професійної мотивації студентів, стимулює розвиток їхнього творчого потенціалу, дає можливість виявляти та використовувати ресурси особистості для досягнення успіху в професійній діяльності у профільній освіті.

На загальнонауковому рівні методології провідна роль належить *інтегративному підходу*, що розробляється в різних сферах, і актуальність якого на даний час не викликає сумнівів.

Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та підготовки конкурентоспроможного вчителя, що здатний здійснювати професійну діяльність в інформаційному суспільстві й навчати учнів у відповідності до вимог сучасного соціуму.

На нашу думку, запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя закладу профільної середньої освіти передбачає:

1) оновлення цільового та удосконалення змістового компонентів системи професійної підготовки майбутніх учителів; переорієнтацію освітнього процесу із знаннєво орієнтованого на практико орієнтований, під час якого відбувається формування не лише знань, умінь й навичок, але інших складників професійних компетентностей майбутніх фахівців (цінностей, ставлень тощо);

2) використання у освітньому процесі таких освітніх технологій, які б сприяли створенню навчальних та професійних ситуацій, основною метою яких є забезпечення формування у студентів необхідних компетентностей;

3) визначення результатів навчання у вигляді сформованих у здобувача вищої освіти компетентностей, які відображатимуть готовність випускника до творчого виконання своїх професійних обов'язків.

Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки вчителя полягає у створенні оптимальних умов для становлення і розвитку особистості, яка буде свою діяльність відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів до профільної освіти встановлено, що така підготовка повинна являти собою систему перетворення цільових, змістових, процесуальних параметрів педагогічної освіти та спеціальної організації освітнього середовища закладу вищої освіти, спрямованих на формування в майбутніх учителів готовності до роботи в закладі профільної середньої освіти.

Нові вимоги до вчителя в умовах переходу до профільної освіти диктують необхідність подальшої модернізації педагогічної освіти та підвищення кваліфікації діючих педагогічних кадрів. Для реалізації

даного завдання необхідно розробити моделі структури та змісту підготовки фахівців для закладів профільної освіти на основі сучасних підходів до організації педагогічної освіти.

Проблематичним залишаються питання визначення змісту підготовки майбутніх учителів до профільної освіти на рівні бакалавра та магістра, а також визначення ефективної методики підготовки майбутніх учителів.

У розвинених країнах сучасна система підготовки до зайнятості (частиною якої є система початкової професійної освіти) передбачає розвиток і становлення особистості людини як професіонала протягом усього життя, і тому серед її завдань визначені наступні [51]:

- надати окремій особистості свободу у виборі освітніх траєкторій відповідно до її здібностей, запитів та можливостей; враховувати потреби замовників професійних кадрів у підготовці мобільних, орієнтованих на ринкові відносини фахівців;

- сприяти розвитку демократичних свобод у діяльності професійних освітніх установ, що розробляють власні оригінальні програми навчання й виховання.

В усіх країнах змінюються вимоги до педагогів, які працюють в старшій профільній школі. Це пов'язано з низкою об'єктивних причин:

- необхідністю формування в учнів академічних навичок і ключових соціальних компетентностей;

- зміною методики навчання в зв'язку з об'єднанням професій в широкі області; часто мінливим змістом професій і, відповідно, змістом навчання;

- входженням у систему початкової професійної освіти учнів групи ризику і, навпаки, випускників закладів вищої освіти

Розвиток профільного навчання в українській школі, з одного боку, є природним розвитком процесів диференціації та індивідуалізації освіти, що реалізуються протягом останніх десятиліть, а з іншого – є своєрідною відповіддю на виклик часу, на ті зміни які відбуваються у світовому відкритому освітньому просторі.

Для забезпечення ефективної роботи закладів загальної середньої освіти у сучасних умовах, необхідні висококваліфіковані фахівці, підготовка яких повинна здійснюватись з урахуванням світових тенденцій та вітчизняних передумов розвитку освіти.

Для модернізації підготовки майбутніх учителів для роботи в системі профільної освіти, необхідно використовувати нові положення, принципи та ідеї, керуючись якими можна будувати теорію й вдосконалювати практику підготовки вчителів різних спеціалізацій та профілів.

Обґрунтовані специфічні принципи підготовки вчителів до профільної освіти презентовано на рис.2.2:

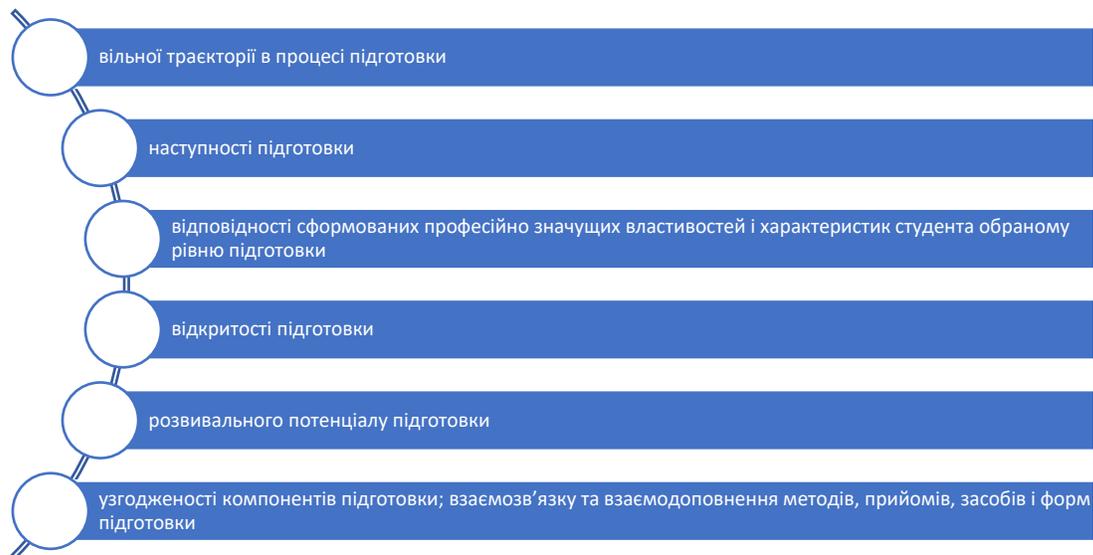


Рис 2.2. Специфічні принципи підготовки вчителів до профільної освіти

Підготовка майбутніх учителів до профільної освіти здійснюється відповідно до вимог національної рамки кваліфікації в межах двоетапної педагогічної системи.

На першому етапі при підготовці бакалаврів здійснюється початкова профільна підготовка, в межах якої студенти набуватимуть єдиного мінімуму знань та умінь з організації допрофільної підготовки в закладах загальної середньої освіти, а на другому етапі при підготовці магістрів вже відбувається безпосередньо профільна підготовка майбутніх учителів, які отримують знання та вміння за певним профілем підготовки та з урахуванням обраної спеціалізації.

Визначено три напрями удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів у контексті профільної освіти [38]:

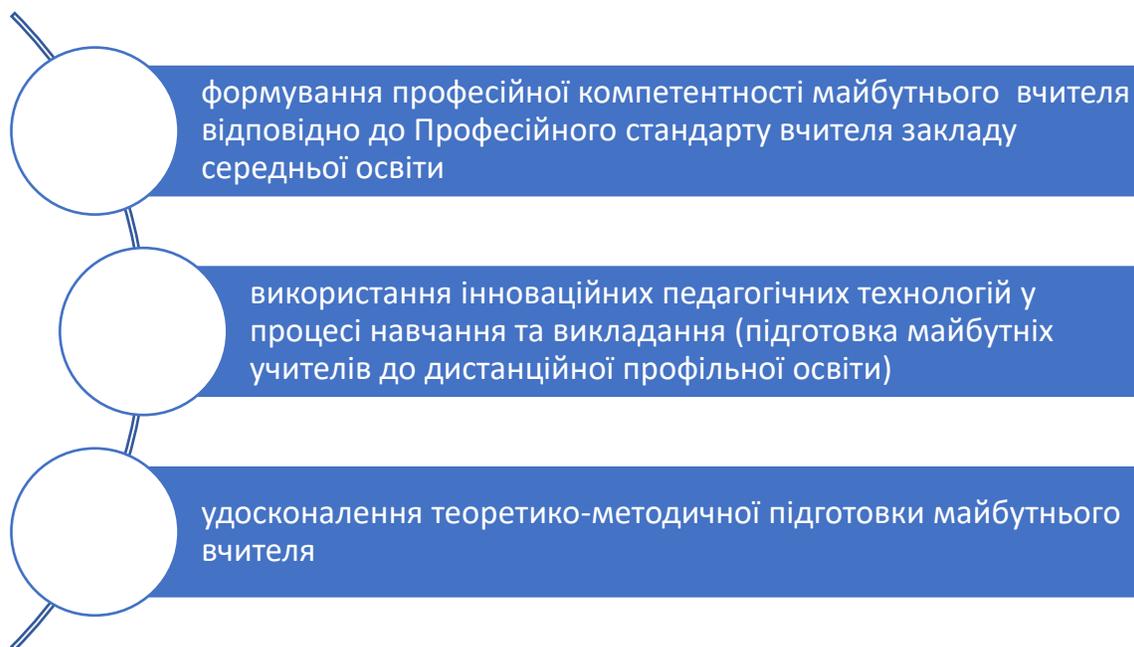


Рис 2.3. Напрями удосконалення підготовки майбутніх учителів у контексті профільної середньої освіти

В умовах оновлення змісту шкільної освіти в освітніх галузях визначаються нові цілі теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя – це підготовка вчителя як суб’єкта професійної діяльності, соціального життя, суб’єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації і самоорганізації.

Переорієнтація теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя визначає необхідність нової якості сформованих в її процесі професійно-особистісних характеристик педагога: це професійна самоорганізація, володіння професійними компетентностями й педагогічною творчістю (майстерністю) сучасного вчителя.

Сучасний вчитель профільного навчання повинен уміти координувати інтереси учня, бути тьютором, експертом, керівником проектної та дослідницької діяльності, організовувати навчання у співпраці.

У структурну частину змісту теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя до профільної освіти необхідно ввести [22]:

- сучасні навчальні курси базового чи вибіркового компоненту освітньої програми;

- практико-орієнтовані семінари та майстер-класи з вивчення особливостей організації профільної освіти за профілем;
- підготовку й проведення під час педагогічної практики відкритих уроків для вчителів з організації профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти;
- здійснення аналізу передового педагогічного досвіду з організації занять у закладах профільної середньої освіти.

Така схема й зміст навчання дозволяє майбутньому вчителю, створити власну методичну систему роботи, стати конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури визначено особливості підготовки майбутніх учителів до роботи у профільному закладі середньої освіти є [22]:

1) обумовленість цілей, завдань, змісту, методів і форм підготовки майбутніх учителів діючими вимогами нормативної бази, науковими здобутками в галузі теорії та методики навчальних дисциплін, реаліями освітньої практики;

2) взаємозв'язок між структурними компонентами освітнього процесу, що реалізує теоретико-методичну підготовку майбутніх учителів у закладах вищої освіти;

3) залежність результативності процесу формування готовності майбутніх учителів до профільної освіти від професійно вмотивованого використання змісту, методів та засобів освітнього процесу, ефективності самостійної діяльності студентів;

4) залежність результатів теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів від навчально-пізнавальної активності студентів, залучених до науково-дослідної роботи і якості складових освітнього середовища закладу вищої освіти, зокрема, навчально-методичного забезпечення;

5) детермінованість ефективності теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів наявністю мотивації до зазначеного напряму освітньої діяльності у її суб'єктів.

Професійна підготовка майбутніх учителів профільного закладу середньої освіти повинна здійснюватись на основі інтеграції фундаментальних психолого-педагогічних, методичних знань студентів для формування в них потреб та вмінь використовувати набуті системні

знання в якості методологічного, теоретичного та технологічного засобу дослідження педагогічних проблем, прийняття рішень в професійній діяльності.

При формуванні у студентів компонентів готовності до профільної освіти доцільним є врахування індивідуальних особливостей засвоєння змісту навчального матеріалу, посилення ролі різних методів і форм самостійної роботи студентів, їх системне використання, а також застосування діалогових форм навчання і завдань творчого характеру.

Теоретико-методична підготовка вчителя до роботи у закладі профільної середньої освіти відповідно з принципом бінарності повинна здійснюватись в умовах використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, що сприяють одержанню професійного досвіду, розвитку професійно значущих якостей як гарантів педагогічної конкурентоспроможності, професійного зростання.

В результаті вивчення результатів опитування здобувачів вищої освіти та аналізу психолого-педагогічної літератури приходимо до висновку щодо їх практичного використання при підготовці майбутнього вчителя до профільної освіти, зокрема:

- урахувати вимоги національної рамки кваліфікацій при підготовці вчителів до профільної освіти;
- уточнити зміст Галузевих стандартів вищої освіти, Професійного стандарту вчителя закладу середньої освіти;
- модернізувати освітньо-професійні програми, навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів шляхом оптимізації переліку дисциплін та удосконалення їх змісту, які забезпечують найбільші потенційні можливості для підготовки студентів до профільної освіти, з урахуванням європейського та світового досвіду;
- запровадити моніторинг готовності майбутніх учителів на всіх курсах з метою контролю й коригування знань та вмінь, поведінкових якостей, особистісних характеристик, мотиваційних чинників та здібностей, які визначають ефективність підготовки студентів до профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Враховуючи всі ці викладені положення, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини упродовж кількох років здійснюється професійна підготовка магістрантів до

роботи в закладах профільної середньої освіти. Зокрема, в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх учителів введено базові навчальні дисципліни: «Педагогіка профільної середньої освіти», «Методика навчання в закладі профільної середньої освіти» та інші.

2.4. Зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в закладах профільної середньої освіти

Розглянемо зміст навчальної дисципліни «Педагогіка профільної середньої освіти» більш повно.

Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогіка профільної середньої освіти» є: засвоєння студентами концептуальних положень і теорій профілізації старшої школи; формування у них професійного досвіду здійснення освітнього процесу у профільній старшій школі з використанням інноваційних педагогічних технологій, набуття професійних компетентностей відповідно до вимог освітньо-професійної програми.

Основними **завданнями** вивчення дисципліни «Педагогіка профільної середньої освіти» є [36]:

- *методичні* – розвиток педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ у профільній середній освіті;

- *пізнавальні* – вивчення теоретичних основ профільної середньої освіти;

- *практичні* – формування професійного досвіду використання інноваційних освітніх технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності в профільній старшій школі.

На вивчення даної дисципліни на денній (вечірній) формі навчання відводиться 3 кредити – 90 год., з них – 12 годин лекційних, 10 годин – практичні заняття, 68 год. – самостійна робота студентів.

Проаналізуємо зміст теоретичного матеріалу, який вивчається в даному курсі.

У першому змістовому модулі «Загальні питання педагогіки профільної освіти» вивчаються такі теми: «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні», «Компетентнісний та особистісно орієнтований підхід як основа розвитку сучасної загальної середньої освіти», «Профільна середня освіта – третій рівень повної загальної середньої освіти»,

«Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи», «Зарубіжний досвід профільної освіти».

У процесі вивчення першої теми «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні» аналізується державна політика в сфері освіти, законодавство України про реформування вітчизняної освіти та концептуальні основи Нової української школи.

Під час вивчення другої теми «Компетентнісний та особистісно орієнтований підхід як основа розвитку сучасної загальної середньої освіти» розкривається сутність компетентнісного підходу в освіті, акцентовано увагу на ключових компетентностях здобувачів повної середньої освіти. Вивчаючи тему «Профільна середня освіта – третій рівень повної загальної середньої освіти» на занятті порушуються питання щодо сутності профільного навчання старшокласників; мети, завдання та принципи профільного навчання; видів профілів; шляхів реалізації профільного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Наступна тема «Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи» розкриває тенденції запровадження профільної диференціації середньої освіти в Україні, починаючи з II половини XIX століття до початку XXI століття.

Досить цікавою є тема «Зарубіжний досвід профільної освіти», порівнюється профільна освіта в країнах Європейського союзу та США.

У другому змістовому модулі «Інноваційний процес навчання та виховання у закладі профільної середньої освіти» вивчаються теми: «Сутність інноваційної педагогічної діяльності», «Інноваційні педагогічні технології у профільній освіті», «Педагогічні інновації в зарубіжній середній освіті», «Сучасні системи навчання в процесі здобуття профільної освіти», «Нові педагогічні технології в умовах профільної освіти», «Інтерактивна та проєктна технології навчання», «Інноваційні технології особистісно орієнтованого виховання».

У процесі вивчення теми «Сутність інноваційної педагогічної діяльності» аналізується актуальність здійснення інноваційної педагогічної діяльності, її етапи та особливості створення інноваційного простору шкільної освіти.

Під час вивчення наступної теми другого модуля «Інноваційні педагогічні технології у профільній освіті» розкривається історичний аспект розвитку становлення педагогічних технологій та різні

класифікації технології: за рівнем застосування, за провідним чинником психічного розвитку, за філософською основою, за науковою концепцією засвоєння досвіду, за ставленням до дитини, за орієнтацією на особистісні структури, за типом організації та управління пізнавальною діяльністю.

Цікавою, на наш погляд, є наступна тема «Педагогічні інновації в зарубіжній середній освіті», що акцентує увагу на педагогічній педагогіці Джона Дьюї, технології саморозвитку Марії Монтесорі, Вальдорфській педагогіці, технології вільної праці Селестена Френе та ін. Досить змістовною є тема «Сучасні системи навчання в процесі здобуття профільної освіти», адже розкриває переваги та недоліки не лише традиційної класно-урочної, але й новітніх систем навчання, таких як модульно-розвивальної, лекційно-семінарської та цикло-блокової.

Надзвичайно важливою є тема «Нові педагогічні технології в умовах профільної освіти», що аналізує особливості застосування технології проблемного навчання, технології розвитку критичного мислення учнів та тенденції впровадження в профільну освіту ігрової і цифрової технології.

Детальний аналіз сучасних технологій навчання подано під час вивчення тем «Інтерактивна та проєктна технології навчання» та «Інноваційні технології особистісно орієнтованого виховання».

Третій модуль даної навчальної дисципліни, що називається «Основи освітнього менеджменту» пропонує вивчення таких тем: «Загальні питання управління освітою і закладами загальної середньої освіти», «Керівництво діяльністю закладом загальної середньої освіти», «Професійний розвиток та саморозвиток педагогічних працівників», «Фінансово-господарська діяльність закладу ЗСО».

Під час вивчення теми «Загальні питання управління освітою і закладами загальної середньої освіти» зосереджується увага на таких питаннях як: поняття про управління як суб'єкт-суб'єкту взаємодію, зміст понять «менеджмент» та «освітній менеджмент», аналіз державних та громадських органів управління освітою.

Вивчаючи наступну тему «Керівництво діяльністю закладом загальної середньої освіти» детальна увага звертається на аналізі Професійного стандарту керівника закладу загальної середньої освіти, плануванні діяльності закладу освіти, внутрішньому забезпеченні якості освіти.

Щодо наступної теми «Професійний розвиток та саморозвиток педагогічних працівників», то вивчається система професійного розвитку педагогічних працівників, особливості педагогічної інтернатури, зокрема, форми професійного розвитку педагогів у школі та ОТГ.

Вивчаючи тему «Фінансово-господарська діяльність закладу ЗСО», звертаємо увагу на питання фінансування закладу освіти, естетизації освітнього середовища та її роді у формування іміджу закладу освіти та вимоги щодо ведення шкільної документації.

У процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів з даного курсу є використання ефективних форм і технологій навчання, які сприяють формуванню в них досвіду роботи в профільній середній школі.

На основі аналізу досліджень [7; 11; 16; 19; 23; 35; 37] визначені етапи формування в майбутніх учителів досвіду роботи в закладі профільної освіти:

- організаційно-методичний етап (створення можливостей кожному студенту для виявлення і розвитку особистісних творчих якостей за профілем підготовки, шляхом використання активних методів навчання, комбінування теоретичного навчання, практичних видів роботи та навчальної практики; наявність спеціально розробленого для майбутніх учителів технологій методичного забезпечення, співвідносного з діяльністю в профільних класах, що містить тематичний план, навчальну програму, навчальні посібники та методичні рекомендації з організації та проведення профільного навчання);

- мотиваційно-цільовий етап (актуалізація потреби студентів у реалізації профільної освіти; стимулювання та мотивація студентів для отримання особистісно значущого освітнього продукту в галузі профільного навчання учнів);

- змістовий компонент (визначення обсягу знань, необхідних для реалізації профільної освіти учнів; відбір і структурування змісту психолого-педагогічних та професійних дисциплін на основі інтегративності і міждисциплінарності з акцентом на діяльність майбутнього вчителя в умовах профільного навчання учнів).

Сучасна педагогіка відмовляється від жорсткого «авторитарного управління», де учень виступає «об'єктом» навчальних впливів, переходить до системи організації підтримки і стимулювання

пізнавальної самодіяльності об'єкта навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, педагогіки співробітництва. На це спрямована ідеологія активного навчання, в якому «школа пам'яті» поступається місцем «школі мислення» [5].

Одним із варіантів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів до профільного навчання учнів ліцеїв є застосування методів активного навчання як складової частини сучасних педагогічних технологій, що широко впроваджуються у практику закладів вищої освіти як при теоретичному навчанні, так і в процесі проведення практичних занять, під час педагогічної практики.

Саме активні методи навчання дозволяють студенту розкритися як особистості, як майбутньому фахівцю. Активна розумова і практична діяльність студента у навчальному процесі є важливим фактором підвищення ефективності засвоєння і практичного опанування навчальним матеріалом.

Існують різні класифікації методів активного навчання. Так деякі дослідники відносять до них ігрове проектування, імітаційний тренінг, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій тощо.

Прихильники когнітивної психології виділяють так звані «інтерактивні методи», використання яких вони співвідносять з переліком характеристик, що дозволяє визначити когнітивний стиль кожного студента і, у підсумку, підібрати найбільш ефективну технологію навчання.

До інтерактивних відносяться:

- традиційні методи (лекція, відкрита дискусія);
- інноваційні (рефлексія, імітація, дебати, мозковий штурм тощо)

Відмінною особливістю всієї групи активних методів, полягає в тому, що [2; 6; 8; 27; 29; 51]:

по-перше, навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, який підлягає засвоєнню, ввести в мету діяльності, а не в засоби з орієнтацією на майбутню сферу професійних інтересів;

по-друге, здійснюється не тільки узагальнення знань, але й формування вмінь їх практичного використання, що в свою чергу, вимагає формування певних особистісних якостей майбутніх учителів;

по-третє, здійснюється формування нової, якісно іншої мотивації до навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці.

Однією з важливих вимог до вибору методів навчання є необхідність активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням профілю підготовки та спеціалізації.

Активна розумова і практична діяльність у навчальному процесі є важливим чинником підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу. Безпосереднє залучення майбутніх учителів до активної навчально-пізнавальної діяльності пов'язане із застосуванням відповідних прийомів і методів, які отримали назву активних методів навчання.

Для ефективного професійного самовизначення слід використовувати не тільки весь арсенал можливостей сучасних активних методів навчання при теоретичному та практичному навчанні, а й в процесі педагогічної практики.

Проблема взаємозв'язку теорії і практики професійної освіти майбутніх учителів є основоположною для побудови освітнього процесу з орієнтуванням на перспективу організації профільного навчання школярів. Проблема співвідношення теорії і практики в навчальному плані професійної підготовки майбутніх учителів передбачає не лише кількісне визначення цих складових у процесі навчання, але і їх значущість у забезпеченні якості сформованих професійних знань і умінь у майбутніх фахівців.

Виконання умови забезпечення майбутніх учителів спеціально розробленим методичним забезпеченням теж суттєво може вплинути на рівень підготовки студентів до профільного навчання учнів, а відтак й на ефективність здійснення профільної середньої освіти.

Наявність творчої групи студентів (залучення до вивчення вибіркового курсу), об'єднаної спільними цілями, інтересами, цінностями – важлива умова підготовки майбутніх фахівців.

Творча група студентів – це об'єднання студентів, зацікавлених у формі колективного співробітництва з метою підвищення власного рівня професійної підготовки, шляхом вивчення, розробки та узагальнення матеріалів з певної проблематики.

Основними завданнями діяльності творчої групи студентів у сфері підготовки до профільного середньої освіти є:

- підвищення творчого потенціалу всіх студентів;
- формування творчого колективу студентів-однодумців за певним профілем (чи декількома суміжними профілями);
- апробація та поширення нових педагогічних технологій при організації профільного навчання учнів закладів освіти;
- вирішення у спільній роботі професійних проблем, труднощів навчання й виховання, допомога в оволодінні інноваційними процесами при навчанні;
- узагальнення досвіду роботи вчителів з проблеми профільного навчання учнів.

Форми занять групи, які можуть застосовуватися, є різними:

- теоретичні семінари (доповіді, повідомлення);
- семінари-практикуми (доповіді, повідомлення з практичним показом на заняттях), практикуми;
- диспути-дискусії (круглий стіл);
- «ділові ігри», рольові ігри;
- обговорення сучасних методик, досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду в області профільного навчання учнів закладів освіти;
- науково-практичні конференції.

Підсумком роботи творчої групи може бути документально оформлений пакет методичних рекомендацій, розробок, посібників з проблеми профільного навчання учнів закладів освіти.

Керівництво творчою групою здійснює викладач, який може виступати або в ролі керівника, або в ролі координатора роботи творчої групи самостійно, або із студентами (помічниками керівника), що володіють навичками організації продуктивних форм діяльності колективу за профілем, що вивчається.

Керівник творчої групи: визначає форми збору, узагальнення та розробки інформації; пропонує варіанти активної участі кожного студента в роботі групи; координує роботу студентів з узагальнення та систематизації матеріалів з проблематики, що розглядається; аналізує пропозиції і виносить їх на обговорення групи, пропонує стратегію розробки теми, проекту.

Студенти, які є членами творчої групи, беруть активну участь у засіданнях групи, вносячи свій власний внесок в кожне заняття;

представляють власні практичні розробки, узагальнений досвід своєї роботи відповідно до профілю, над яким працює група; виконують творчі завдання керівника групи; висловлюють свою думку щодо запропонованих матеріалів, доповідають про результати аналізу тієї чи іншої методики, способу, прийому викладання.

Важливим також є актуалізація позитивної мотивації студентів до роботи в закладах профільної освіти, яка реалізується на етапі теоретичної підготовки майбутніх учителів, коли студенти засвоюють теоретичні знання, необхідні для цілісного аналізу проблеми підготовки учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності.

На цьому етапі відбувається усвідомлення студентами ролі правильного вибору сфери професійної діяльності в сучасному суспільстві, а також розуміння необхідності вивчення у закладі вищої освіти об'єднаних в профілі певних видів діяльності як самостійного об'єкта.

Необхідно домогтися позитивного емоційного ставлення до [18]:

- вивчення педагогіки, психології та методики профільного навчання;
- інтересу до виконання робіт в області певного профілю;
- постійного і стійкого прагнення проводити вивчення різних аспектів профільного навчання учнів;
- розуміння сутності профільного навчання взагалі.

Така організація підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню мотивації у них до здійснення профільного навчання учнів закладів освіти.

Успішне формування готовності майбутніх учителів до реалізації профільного навчання школярів здійснюється, коли студенти засвоюють певний обсяг знань. Структура обсягу знань, необхідних для реалізації профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, умовно може бути розподілена на три блоки.

Перший блок охоплює: педагогіку і психологію профільної освіти, де розглядається роль і значення профільної освіти на сучасному етапі розвитку країни, характеризуються вікові та психологічні особливості учнів, які здобувають профільну освіту в різних закладах (загальної середньої, спеціалізованої, фахової передвищої; розглядається історія

профільного навчання, вітчизняний і зарубіжний досвід профільної освіти, інноваційна педагогічна діяльність в умовах профільної освіти).

У другому блоці розглядається структура і шляхи здійснення профільного навчання учнів відповідно до освітніх галузей. Він включає вивчення методики профільного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Третій блок змісту підготовки пов'язаний з різними видами практик, що проходять студенти під час навчання і він охоплює питання перевірки та удосконалення теоретично-практичного досвіду майбутніх учителів з організації профільного навчання учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анненкова І.П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 4–7.
2. Балаєв А.А. Активні методи навчання. Київ : Основа, 1986. 96 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: [навч.-метод. видання]. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2009. 301 с.
5. Вербицький А.А. Теорія контекстного навчання: сутність і практичне значення. *Шкільні технології*. 2006. № 4. С. 41-45.
6. Волкова Н.П. Педагогіка. Київ : Академія, 2001. 576 с.
7. Гузєватова О.Н. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів прикладного мистецтва: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. Харків, 1998. 24 с.
8. Гузєєв В.В. Методи і організаційні форми навчання. Одеса : Народне навчання, 2001. 127 с.
9. Гуцан Т.Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2011. 20 с.
10. Державний стандарт профільної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
11. Жернов В.І. Теоретико-методологічні основи формування професійно-педагогічної діяльності особистості студента закладу вищої освіти: [монографія]. Київ, 1999. 116 с.
12. Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). URL: https://urst.com.ua/act/pro_osvitu

13. Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020, 16 січня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
14. Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019, 6 червня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
15. Зеня Л.Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Східноукраїнський. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 589 с.
16. Ішутіна І.Р. Педагогічні умови підготовки студентів до використання комп'ютерних навчаючих програм в професійній діяльності. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article>
17. Іващенко О.В. Технологія підготовки майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язування розрахункових задач: автореф....канд. пед. наук. Київ, 2017. 21 с.
18. Казанцева Л.А. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до реалізації медіаосвіти. Вчитель. 2005. № 5. С. 57-62.
19. Клімов Є.А. Психологія професійного навчання. Київ : Академія, 2004. 342 с.
20. Коберник О.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: навчально-методичний посібник]. Умань, 2001. 82 с.
21. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія. Київ: Ленвіт, 2007. 264с.
22. Концепція профільного навчання в старшій школі (10/12-2). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>
23. Конюхов Н.І. Словник-довідник з психології. Київ: РАО, 1996. – 160 с.
24. Кремень В.Г., Ляшенко О.І., Локшина О.І. Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура : наук.-аналіт. доп. НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Пед. думка.2020. 243 с.
25. Кремень В.Г., Топузов О.М., Ляшенко О.І., Мальований Ю.І., Засекіна Т.М. Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи. *Вісник НАПН України*. 2023. № 5 (2). С. 8-17.
26. Кремень, В.Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30- річчя незалежності України) : монографія. Національна академія педагогічних наук України. Київ: КОНВІ ПРІНТ. 2021. 204 с.
27. Лернер І.Я. Дидактичні основи методів навчання. Харків : Педагогіка, 1981. 186 с.
28. Мантуленко С.В. Методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С.102–110.
29. Махмутов М.І. Проблемне навчання. Донецьк : Педагогіка, 1975. 315 с.

30. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки. Київ: НПУ, 2006. 207 с.
31. Новий тлумачний словник української мови: В 3-х т. / Уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2007. 926 с.
32. Олійник Г.М. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілдової діяльності. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 2 (39). С. 154–156. (336)
33. Оніпко В.В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі: монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. 375 с.
34. Пайкуш М.А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики в загальноосвітніх закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Львівський науково-практичний центр ПТО. Львів, 2007. 251 с.
35. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 399 с.
36. Педагогіка профільної середньої освіти. : навч. посібн. За заг. ред. О.М.Коберника. Умань : ВПЦ «Візаві». 2022. 300 с.
37. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навч. посіб.]; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
38. Пригодій М. А. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*. Серія 40. 2013. С. 80-85.
39. Пригодій М.А. Принципи підготовки майбутніх учителів технологій для роботи в профільних класах *Вісник Чернігівського державного педагогічно ун-ту ім. Т.Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2011. Вип. 90. С. 174–177.
40. Пригодій М.А. Ціннісні орієнтації як умова самореалізації особистості педагога *Вісник Чернігівського державного педагогічно ун-ту ім. Т.Г. Шевченка* 2007. Вип. 45. С. 139–141.
41. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : постанова Колегії Міністерства освіти і науки України, Президії Академії педагогічних наук України (12/5-2).). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text
42. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року (988-р). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
43. Професійна освіта: Словник: навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
44. Руденко В.В. Підготовка майбутнього вчителя до профільної освіти: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. Харків, 2008. 22 с.

45. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, 1997. 428 с.
46. Словник-довідник з професійної педагогіки; [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
47. Сотніченко І.І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти» АПН України. Київ, 2009. 269 с.
48. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2003. 20 с.
49. Уваров А.І. Принципи філософії навчання в умовах глобалізації. *Філософські студії*. 2017. № 2. С. 149-152.
50. Федорчук А.Л. Готовність майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). С.137-144.
51. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти]. Київ: Академія, 2001. – 544 с.
52. Халяпіна Л.В. Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи в профільній школі: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. Суми, 2018. 26 с.
53. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки. Київ : Знання, 2019. 253 с
54. Шиян Н.І. Пропедевтичне профільне навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості. Полтава: АСМІ, 2009. 356 с.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ УМОТИВОВАНОГО МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

3.1. Сутність та особливості формування умотивованого майбутнього педагога

Професія вчителя, як зазвичай стверджують, є однією з найважливіших у суспільстві. Сучасний вчитель – це не просто передавач знань, а фахівець, який допомагає учням розвиватися як особистості, готує їх до життя в динамічному світі. Зміни в уявленнях про професію вчителя є неминучими і відображають загальні тенденції розвитку суспільства.

Проблема формування майбутнього умотивованого педагога та його професійного розвитку є надзвичайно актуальною в сучасних умовах динамічного розвитку освіти.

Нестача кваліфікованих педагогів, висока плинність кадрів, нові вимоги до педагогічних працівників, а також недостатність досліджень у цій галузі підкреслюють необхідність розробки ефективних стратегій формування мотивації та забезпечення професійного розвитку майбутніх педагогів. Вирішення цієї проблеми сприятиме підвищенню якості освіти, збільшенню задоволеності педагогів своєю роботою, зменшенню професійного вигорання та підвищенню престижу професії вчителя. Одним із ключових компонентів формули Нової української школи є «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно» [8]. Формування умотивованого педагога – це важливий аспект професійної підготовки вчителів, який передбачає розвиток внутрішньої мотивації до навчання та викладання, а також здатність підтримувати цю мотивацію протягом усієї кар'єри.

Проблемі формування умотивованого вчителя присвячені роботи О. Білостоцької, М. Бирка, О. Бондарчук, О. Браславської, О. Воловика, А. Волянюка, А. Габрієляна, Л. Дубовик, І. Дубровіна, Т. Куценко, О. Савиченко, О. Сагач, Л. Слободян, О. Шуневича.

Особливості мотивації професійної діяльності педагогів є предметом сучасних досліджень. О. Білостоцька виокремлює такі підходи до мотивації: структурний – як сукупність мотивів; динамічний

– як процес чи механізм; системний – як поєднання особистісних та ситуативних факторів [2].

О. Браславська наголошує на тісному зв'язку мотиваційної сфери з пізнавальною, емоційною та вольовою сферами особистості, а також зазначає, що мотивація професійної діяльності педагога має ієрархічну структуру, яка включає мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки та ідеали. Внутрішня мотивація виникає на основі інтересу, де цінність має процес діяльності, тоді як зовнішня мотивація актуалізується, коли причина діяльності лежить поза її процесом. Дослідниця вивчає чинники, що впливають на вибір професії педагога, включаючи інтерес до діяльності, соціальне визнання, можливість творчої самореалізації та прагнення до саморозвитку, виділяє шляхи підтримання мотивації до педагогічної діяльності, включаючи усвідомлення специфіки професії, розкриття суспільної значущості, володіння новітніми технологіями викладання, активну позицію та прагнення до самовдосконалення [5].

За О. Сагач, професійна мотивація є системою усвідомлених спонукань, що визначають напрям особистісної активності педагога та емоційний полюс ставлення до діяльності [13].

Виокремлюючи такі групи мотивів діяльності вчителя – матеріальні, соціальні та самостверджувальні – А. Волянюк підкреслює важливість підтримки зворотного зв'язку, використання інтерактивних форм навчання, визначення ресурсів та цілей кожної особистості, усвідомлення рівня власної мотивації та створення умов для підвищення самооцінки [6].

У структурі мотивації за І. Дубровіною важливі зовнішні фактори, такі як підтримка колег і адміністрації, ставлення учнів та їхніх батьків, матеріальне заохочення та можливість самореалізації [7].

Т. Куценко наголошує, що мотивація вчителів залежить від якостей учнів, з якими вони працюють. О. Бондарчук вказує на психологічну безпеку освітнього середовища, включаючи гуманістичну орієнтованість та попередження психологічного насильства, є важливим фактором мотивації. М. Бирка додає, що прагнення впливати на становлення молоді, реалізовувати потенціал та працювати в культурному середовищі є ключовими мотивами продовження педагогічної діяльності [9].

Незважаючи на важливість мотивації педагогів, ця тема досі недостатньо досліджена в українському контексті. Більшість досліджень зосереджені на окремих аспектах мотивації, а комплексного підходу до формування мотивації майбутніх педагогів не вистачає. Існуючі моделі професійного розвитку педагогів потребують оновлення з урахуванням сучасних викликів. Умотивовані педагоги є ключовим фактором підвищення якості освіти. Високий рівень мотивації сприяє збільшенню задоволеності педагогів своєю роботою, що позитивно впливає на їх ефективність. Умотивовані педагоги менш схильні до професійного вигорання. Формування мотивації у майбутніх педагогів може сприяти підвищенню престижу професії вчителя, стимулювати його професійний розвиток.

Мотивація – це складне поняття, яке охоплює широкий спектр внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на поведінку особистості.

Поняття «мотивація» має різні трактування залежно від підходів, які використовуються в дослідженнях (Рис. 3.1.).

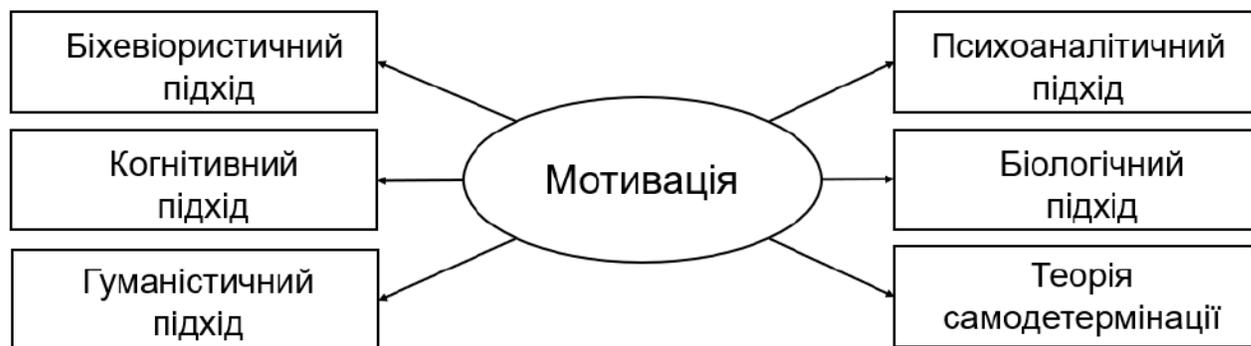


Рис. 3.1. Підходи до визначення поняття «мотивація»

У рамках біхевіоризму мотивація розглядається як реакція на зовнішні стимули. Згідно з цією теорією, люди діють певним чином через очікувану винагороду або покарання. Мотивація є процесом формування поведінки за допомогою зовнішніх впливів.

Когнітивні теорії акцентують увагу на внутрішніх процесах, таких як думки, переконання, цілі та очікування. У цьому підході мотивація є результатом свідомих процесів прийняття рішень та оцінки ситуацій, де

важливими є очікування успіху та цінність результату (наприклад, теорія очікувань Врума).

Гуманістичний підхід представлений, зокрема, Абрагамом Маслоу та його пірамідою потреб, вважає мотивацію багатовимірним феноменом, що виникає в результаті прагнення до самореалізації. Згідно з цим підходом, людина мотивується не лише фізіологічними потребами, а й потребами в саморозвитку, повазі, самовираженні.

У *психологічному підході*, зокрема за теоріями Зигмунда Фрейда, мотивація тісно пов'язана з підсвідомими імпульсами, такими як інстинкти чи потяги. Мотиваційна поведінка вважається наслідком конфлікту між свідомим і несвідомим, а також боротьби між різними внутрішніми потребами.

Біологічний підхід підкреслює роль фізіологічних факторів у мотивації. Наприклад, мотивація може бути наслідком внутрішніх біохімічних процесів, таких як гормональні зміни, голод або втома. Потреба в задоволенні базових фізіологічних потреб (їжа, сон) є ключовою.

Теорія самодетермінації (Десі та Райан) розрізняє внутрішню і зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація виникає, коли людина займається діяльністю через внутрішнє задоволення або інтерес, а не заради зовнішньої винагороди. Зовнішня мотивація, у свою чергу, базується на зовнішніх стимулах, таких як гроші або визнання.

Поняття мотивації охоплює широкий спектр підходів, кожен з яких наголошує на різних аспектах цього феномену: від зовнішніх впливів до внутрішніх потреб та процесів самосвідомості.

Мотивація педагога – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають вчителя до активної, творчої та ефективної педагогічної діяльності. Це те, що надає енергії, спрямовує зусилля і визначає рівень задоволення від роботи.

Умотивований вчитель – це той, хто з ентузіазмом підходить до своєї роботи, постійно шукає нові методики, і в результаті створює сприятливу атмосферу для навчання, де учні відчують себе зацікавленими і бажають пізнавати нове. Вчитель, який любить свою роботу, більш ефективно доносить інформацію до учнів, робить навчання цікавим і різноманітним, що безпосередньо впливає на результати навчання. Умотивований педагог отримує задоволення від

своїх досягнень, від того, що бачить результати своєї праці в успіхах учнів. Це, в свою чергу, підвищує його самооцінку і стимулює до подальшої роботи.

Умотивовані вчителі – це амбасадори освіти. Вони демонструють, що професія вчителя – це не просто робота, а покликання, і це приваблює талановиту молодь до цієї сфери діяльності.

Формування умотивованого вчителя – це тривалий і багатогранний процес, який починається ще на етапі навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Для формування умотивованого педагога необхідно створити такі умови, при яких студент не просто отримує теоретичні знання, а закохається у свою майбутню професію, відчує свою значущість і бажання постійно вдосконалюватися.

Основні особливості формування умотивованого вчителя у закладах вищої педагогічної освіти представлені на рис. 3.2.

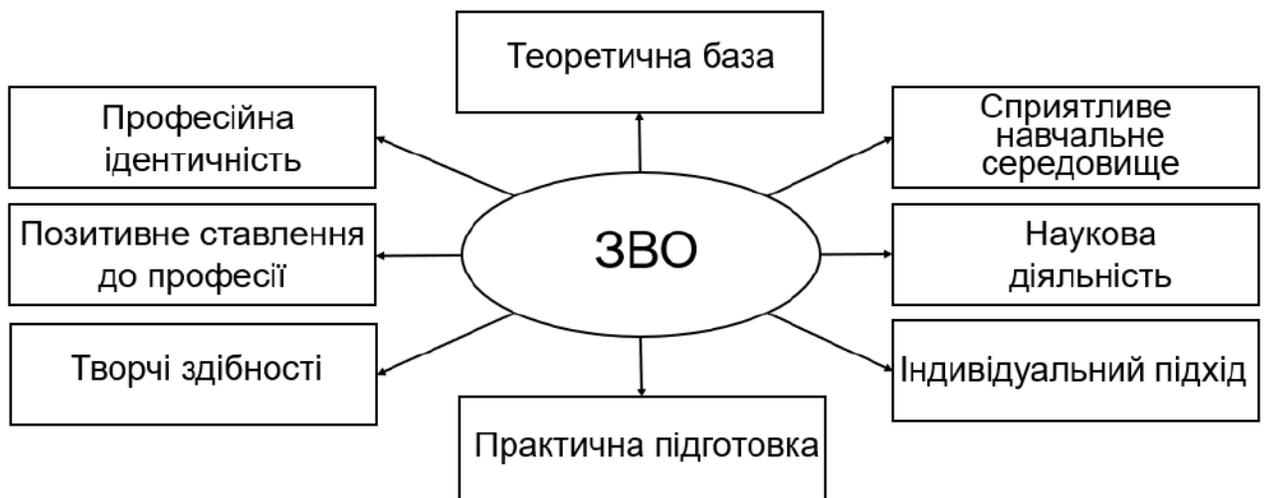


Рис. 3.2. Формування умотивованого педагога у ЗВО

Наявність міцної теоретичної бази є фундаментом для формування умотивованого вчителя. Теоретичні знання надають педагогу інструменти для розуміння складних педагогічних процесів, розробки ефективних методів навчання та адаптації до різних навчальних ситуацій. Чітке розуміння цілей освіти допомагає майбутньому вчителю бачити свою роль у суспільстві та відчувати свою значущість.

Ознайомлення з різноманітними педагогічними теоріями дозволяє вчителю обирати найефективніші методи навчання та адаптувати їх до

конкретних умов, а знання психологічних особливостей дітей різного віку допомагає вчителю будувати ефективну взаємодію з учнями, враховувати їх індивідуальні особливості та потреби.

Теоретичні знання дають змогу майбутньому педагогу самостійно розробляти навчальні програми, які відповідають сучасним вимогам і потребам учнів, стимулюють розвиток критичного мислення, що дозволяє вчителю аналізувати свою педагогічну діяльність, виявляти помилки та шукати шляхи їх усунення.

Знання новітніх педагогічних технологій та трендів дозволяє вчителю бути відкритим до змін, впроваджувати інновації у свою практику. Чим більше майбутній вчитель знає про свою професію, тим краще він розуміє свою роль і місце в освітньому процесі. Це підвищує його самооцінку і мотивацію до подальшого розвитку.

Майбутні педагоги повинні отримати міцну теоретичну основу, яка включає не тільки знання з педагогіки та психології, а й методики викладання, а також глибокі знання з предметних областей, які вони будуть викладати.

Велику роль у формуванні умотивованого педагога відіграє практична підготовка, зокрема педагогічна практика, в процесі проходження якої студенти вчаться застосувати отримані знання на практиці, взаємодіяти з учнями, відчувати атмосферу школи.

Педагогічна практика дозволяє студентам побачити, як їхні знання з психології, педагогіки та методики викладання застосовуються в реальних умовах. Це сприяє зміцненню впевненості у своїх здібностях, що підвищує внутрішню мотивацію до професії. Студенти, які бачать результати своєї роботи з учнями, часто відчують задоволення від успіхів, що, у свою чергу, посилює бажання продовжувати розвиток у сфері освіти.

Практика дає змогу студентам краще зрозуміти себе як майбутніх педагогів і визначити свою роль у професійному середовищі. Це є важливим аспектом мотивації, оскільки багато студентів, вперше опинившись перед учнями, починають усвідомлювати, що педагогіка — це не лише робота, а й покликання. Зрозумівши, наскільки важливою є їхня діяльність для учнів, студенти починають відчувати внутрішню мотивацію до подальшого саморозвитку та вдосконалення своїх педагогічних навичок.

Під час педагогічної практики студенти мають можливість розвивати різні аспекти професійної майстерності: вміння організовувати навчальний процес, управляти класом, застосовувати індивідуальний підхід до учнів, використовувати сучасні методики навчання. Ці навички сприяють формуванню впевненості у своїй здатності бути успішним педагогом, що є потужним мотиваційним фактором.

Однією з важливих складових педагогічної практики є отримання зворотного зв'язку від методистів, вчителів-наставників та учнів. Такий зворотний зв'язок допомагає студентам оцінити свої сильні сторони, а також виявити ті сфери, які потребують вдосконалення. Саморефлексія, як процес аналізу власного досвіду, стимулює студентів до постійного самовдосконалення, що є важливим компонентом внутрішньої мотивації.

Під час педагогічної практики студенти часто стикаються з реальними труднощами: складними учнями, незвичайними педагогічними ситуаціями, непередбачуваними обставинами. Вирішення таких завдань не тільки розвиває професійні навички, а й допомагає студентам усвідомити свою здатність долати труднощі, що позитивно впливає на їхню мотивацію до роботи в освітньому закладі.

У процесі педагогічної практики студенти мають можливість спостерігати за тим, як їхня діяльність впливає на розвиток учнів. Успішні моменти у навчанні, коли майбутні педагоги бачать, як їхні зусилля сприяють пізнавальному та особистісному зростанню учнів, стимулюють почуття соціальної відповідальності. Це усвідомлення посилює мотивацію до педагогічної діяльності, оскільки вони починають розуміти важливість своєї ролі у формуванні майбутнього покоління.

В процесі проходження педагогічної практики студенти мають змогу спілкуватися з досвідченими педагогами, які виступають для них не тільки як наставники, а й як джерела натхнення. Спостерігаючи за їхньою роботою, майбутні вчителі можуть засвоїти професійні моделі поведінки, отримати корисні поради та навіть запалитися любов'ю до своєї професії, яку демонструють їхні наставники.

Момент, коли майбутній педагог вперше бачить успіхи своїх учнів завдяки їхнім власним педагогічним зусиллям, є сильним джерелом

внутрішньої мотивації. Відчуття задоволення від результатів своєї роботи, визнання від колег або учнів підсилює мотивацію і допомагає майбутнім вчителям закріпити бажання продовжувати працювати у сфері освіти.

Розвиток професійної ідентичності у майбутніх педагогів має велике значення. Чітко сформована професійна ідентичність надає майбутньому вчителю розуміння сенсу своєї роботи. Коли майбутній педагог усвідомлює, що його професія має важливе соціальне значення, він відчуває більшу задоволеність і мотивацію до роботи. Розвиваючи професійну ідентичність, студент прагне реалізувати свій потенціал, стати кращою версією себе. Це є потужним мотиватором для постійного навчання, самовдосконалення та досягнення високих результатів.

Коли майбутній педагог ідентифікує себе з професією, він відчуває внутрішню мотивацію до виконання своїх обов'язків. Внутрішня мотивація, на відміну від зовнішньої, більш стійка і ефективна. Майбутні педагоги з чітко сформованою професійною ідентичністю більш стійкі до труднощів і розчарувань, які можуть виникати в професійній діяльності. Вони схильні бачити проблеми як можливості для розвитку.

Позитивне ставлення до педагогічної професії є одним з найважливіших факторів, що впливають на мотивацію майбутніх вчителів. Коли студент обирає педагогічну спеціальність, відчуваючи при цьому ентузіазм і бажання працювати з дітьми, це значно підвищує його мотивацію до навчання і подальшої професійної діяльності. Позитивне ставлення породжує внутрішню мотивацію, тобто бажання працювати не через зовнішні стимули (наприклад, висока зарплата), а через задоволення від самої діяльності. Це дозволяє вчителю відчувати себе щасливим і реалізованим.

Майбутні педагоги розуміють, що педагогічна робота пов'язана з багатьма труднощами. Позитивне ставлення допомагає майбутнім вчителям долати ці труднощі, зберігаючи ентузіазм і віру в себе. Знайомство з успішними педагогами, які люблять свою роботу, може стати сильним мотиватором для студентів. Важливим у формуванні умотивованого майбутнього педагога є підтримка викладачів і однокурсників. Педагогічна діяльність – це не просто робота, а покликання, яке має величезний вплив на життя суспільства.

Позитивне ставлення до педагогічної професії є фундаментом для успішної педагогічної діяльності. Воно не тільки підвищує мотивацію майбутніх вчителів, але й сприяє їхньому професійному зростанню та розвитку. Тому важливо створювати такі умови навчання, які б сприяли формуванню позитивного ставлення до професії у майбутніх педагогів.

Розвиток творчих здібностей у майбутніх вчителів має безпосередній та позитивний вплив на їхню мотивацію. Творчість в педагогіці – це не просто краса, а необхідний інструмент для створення інноваційних, цікавих та ефективних навчальних середовищ. Коли майбутній педагог бачить, що педагогічна діяльність – це не рутинна, а поле для творчих експериментів, у нього з'являється більший інтерес до професії. Можливість створювати власні навчальні матеріали, розробляти оригінальні методики, бачити, як учні реагують на їхні ідеї, приносить велике задоволення. Творчість дозволяє майбутнім вчителям реалізувати свій потенціал, виразити свою індивідуальність. Це підвищує самооцінку і мотивацію до подальшого розвитку.

Творчі студенти завжди готові до змін, вони легко адаптуються до нових умов і шукають нестандартні рішення. Творчі підходи до навчання майбутніх педагогів роблять його більш цікавим і ефективним для них. Це, в свою чергу, мотивує студентів до подальшої творчої діяльності. Вирішити проблему мотивації до педагогічної професії можна різними шляхами:

- пропонувати студентам завдання, які вимагають нестандартних рішень, розвивають уяву та фантазію;
- залучати студентів до розробки та реалізації навчальних проектів;
- організовувати майстер-класи з креативних методик навчання, тренінги з розвитку творчого мислення.
- давати можливість студентам спостерігати за роботою досвідчених педагогів, які використовують творчі підходи у своїй діяльності.

Розвиток творчих здібностей у майбутніх вчителів – це інвестиція в якісну освіту. Творчі вчителі здатні зробити навчальний процес цікавим, ефективним та індивідуалізованим. Вони є не тільки

умотивованими, а й мотивують учнів до навчання і сприяють їхньому всебічному розвитку.

Сприятливе навчальне середовище для майбутніх педагогів – це фундамент, на якому формується їхня професійна ідентичність, мотивація та готовність до педагогічної діяльності. Таке середовище сприяє розвитку професійних компетентностей та особистісних якостей, необхідних для успішної роботи вчителя.

Приємна атмосфера в освітньому закладі, взаємоповага між викладачами та студентами, підтримка та заохочення – все це сприяє тому, що студенти відчують себе комфортно і впевнено, що, в свою чергу, підвищує їхню мотивацію до навчання та оволодіння професією педагога. Використання інтерактивних методів навчання, проектної діяльності, кейсів та інших інноваційних підходів робить навчальний процес більш цікавим і захоплюючим, що стимулює до пізнання нового. Можливість застосовувати теоретичні знання на практиці, проводити уроки в школах, спілкуватися з дітьми – все це допомагає студентам зрозуміти, наскільки важлива і цікава їхня майбутня професія.

Регулярний зворотний зв'язок від викладачів допомагає студентам оцінити свої досягнення, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, що мотивує до подальшого самовдосконалення. Спілкування зі зрілими, досвідченими педагогами, які люблять свою професію, є потужним мотиваційним фактором для студентів. Наявність обладнаних аудиторій, бібліотек, комп'ютерних класів, необхідних для проведення занять та викладачів, які не тільки володіють глибокими знаннями свого предмета, але й здатні передати ці знання студентам у цікавій і доступній формі, є потужним мотиватором для майбутніх педагогів.

Сприятливе навчальне середовище – це ключ до формування умотивованих майбутніх педагогів. Воно дозволяє студентам отримати необхідні знання і навички, полюбити свою професію, відчувати свою значимість і прагнути до самовдосконалення.

Залучення майбутніх педагогів до наукової діяльності має далекосяжні наслідки для формування їхньої мотивації. Наукова діяльність – це особливий вид пізнання, який:

- сприяє розвитку критичного мислення і здатності аналізувати інформацію з різних джерел;

- спонукає студентів формувати власну думку, обґрунтовувати її і відстоювати свою точку зору;

- розвиває аналітичні навички, необхідні для ефективної педагогічної діяльності шляхом аналізу наукової літератури, проведення експериментів, обробки даних тощо;

- дає змогу майбутнім педагогам бути в курсі останніх досягнень у галузі освіти;

- готує студентів до проведення власних досліджень у майбутній професійній діяльності;

- стимулює до пошуку нових підходів, методів і технологій навчання, що сприяє розвитку інноваційного мислення.

Наукова діяльність робить навчання більш цікавим і захоплюючим, оскільки студенти самі стають дослідниками. Успіхи в науковій діяльності підвищують самооцінку і мотивують до подальших досягнень. Наукові дослідження дозволяють студентам побачити практичне застосування теоретичних знань, що збільшує мотивацію до навчання.

Залучення до наукової діяльності майбутніх педагогів можна здійснювати різними шляхами:

➤ створення наукових гуртків і клубів та платформ для обміну ідеями, проведення досліджень і презентацій результатів;

➤ запрошення студентів брати участь у реальних наукових проектах під керівництвом досвідчених науковців;

➤ надання можливостей для презентації результатів своїх досліджень;

➤ підтримка студентів у публікації результатів своїх досліджень у наукових журналах;

➤ співпраця із закладами загальної середньої освіти для проведення спільних досліджень.

Залучення майбутніх педагогів до наукової діяльності – це інвестиція в їхній професійний розвиток, сприяння формуванню у них таких важливих якостей, як критичне мислення, інноваційність, мотивація до саморозвитку. В результаті, такі педагоги стануть більш ефективними і затребуваними на ринку праці.

Здійснення індивідуального підходу в освітньому процесі має значний вплив на формування умотивованого майбутнього педагога.

Індивідуальний підхід дає змогу враховувати особисті потреби, здібності та інтереси кожного студента, що допомагає зберегти його мотивацію на високому рівні. Коли студент бачить, що навчання відповідає його особистим потребам і сприяє розвитку його потенціалу, він стає більш зацікавленим у навчальному процесі.

Оцінювання і підтримка на основі індивідуальних досягнень сприяє формуванню в студента позитивної самооцінки. Впевненість у власних силах є ключовим фактором для майбутнього педагога, оскільки він повинен бути впевнений у своїх знаннях і здатності ефективно передавати їх іншим.

Індивідуальний підхід стимулює майбутнього педагога до аналізу власних успіхів і недоліків. Така саморефлексія допомагає краще зрозуміти, які навички і знання необхідно розвивати, що сприяє більш осмисленому і цілеспрямованому самовдосконаленню. Здійснення індивідуального підходу дозволяє викладачам давати студентам більше свободи у виборі завдань, підходів до навчання і способів вирішення проблем. Це стимулює творче мислення, яке є необхідним для професійної діяльності майбутнього педагога. Коли студента розглядають як індивідуальність, він відчуває більшу відповідальність за власний навчальний прогрес. Це сприяє розвитку самостійності та організованості, що є важливими для педагогічної професії.

Індивідуальний підхід підвищує мотивацію до навчання та сприяє комплексному особистісному та професійному зростанню майбутнього педагога.

Виявлення особливостей формування умотивованого майбутнього педагога має велике значення для забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів, а також для підвищення ефективності освітньої системи в цілому.

3.2. Основні чинники формування умотивованого майбутнього педагога

Виявлення основних чинників формування умотивованого майбутнього педагога є багатогранним і складним завданням, яке вимагає комплексного підходу. Однак, розуміння цих чинників є

необхідною умовою для створення ефективної системи освіти, яка відповідає потребам сучасного суспільства.

Під чинниками мотивації розуміються певні умови, які впливають на ефективність діяльності педагогічного працівника. Проблемою дослідження чинників мотивації людської діяльності і, педагогічної, зокрема, займалися відомі вчені, такі, як Т. Зайчикова, І. Зязюн, Л. Карамушка, Л. Литвинюк, С. Максименко, В. Моляко та інші.

Численні наукові дослідження В. Гладкової, І. Підласого, Г. Сазоненко, С. Сагайдака, А. Божовича, Н. Кузьміної, П. Якобсона та ін. підтверджують, що мотивація є основним рушієм людської діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей. У сфері освіти мотивація відіграє ключову роль у забезпеченні високої якості освітнього процесу. Зокрема, вітчизняні вчені С. Бажанова, Н. Богдан, О. Василенко, В. Дубіцький, О. Міхалева, Е. Мудрова, І. Назарова та інші присвятили свої дослідження вивченню мотивації педагогів.

Чинники мотивації до педагогічної професії – це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов та стимулів, які спонукають людину до вибору професії вчителя, підвищують її інтерес до професійної діяльності та сприяють зростанню професійної майстерності.

Готуючись до вступу в заклад педагогічної освіти, майбутній педагог керується мотиваційними чинниками, які можуть бути різними за природою і поділяються на кілька основних груп (рис.3.3).

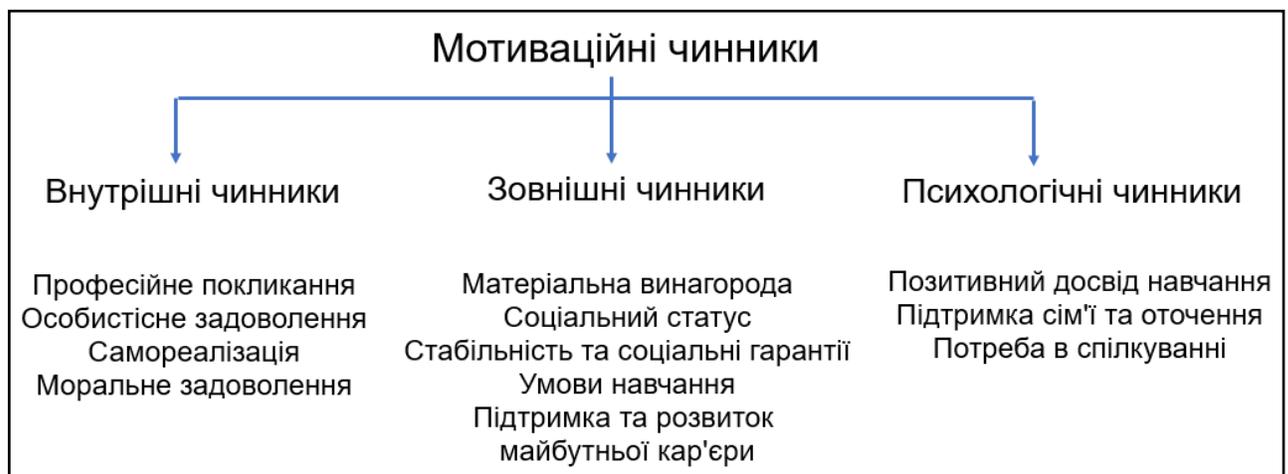


Рис. 3.3. Основні чинники мотивації до педагогічної професії

Розглянемо кожний із чинників більш детально:

Внутрішні чинники: професійне (педагогічне) покликання, особистісне задоволення, самореалізація, моральне задоволення.

Суть професійного (педагогічного) покликання майбутнього педагога полягає в його внутрішньому прагненні впливати на розвиток особистості учня, передавати знання та досвід, а також створювати сприятливе середовище для всебічного зростання кожної дитини. Це не просто професія, а місія, яка вимагає від педагога високої відповідальності, терпіння та безмежної любові до своєї справи. Цей мотив може виникнути ще у *шкільному віці* і є найпоширенішим, коли майбутній педагог відчуває потребу ділитися своїми знаннями та досвідом, допомагати іншим досягати успіху. Бажання розуміти, як працює людський розум, як відбувається процес навчання та розвитку, спонукає випускників закладів загальної середньої освіти обирати педагогічну професію. Здатність співпереживати, розуміти дитячі потреби та інтереси є важливою складовою педагогічної діяльності.

Часто абітурієнти обирають педагогічну професію, наслідуючи своїх улюблених учителів, які справили на них значний вплив. Догляд за молодшими дітьми розвиває в людині такі якості, як терпіння, відповідальність і емпатію. Допомога іншим людям, особливо дітям, може стати поштовхом до вибору педагогічної професії.

Особисте задоволення є одним з найважливіших мотивів для вибору професії вчителя. Воно пов'язане з можливістю самореалізації, постійного розвитку, внеску в життя інших людей. Для студента, як для майбутнього педагога, це саме те, що робить професію вчителя особливо привабливою. Коли робота приносить задоволення, вона не здається тягарем. Сприяти розвитку особистості учнів, формувати їхні світогляди, допомагати їм досягати успіхів – це дає відчуття значущості та корисності майбутнім педагогам.

Самореалізація в педагогічній професії для майбутнього вчителя – це можливість повністю розкрити свій потенціал, реалізувати свої найкращі якості та внести вагомий внесок у розвиток суспільства. Обираючи шлях педагога, майбутній вчитель бачить в цьому не просто роботу, а спосіб життя, який дозволяє бути творцем, коли є можливість експериментувати, створювати власні методики навчання; виступати режисером, актором, художником, втілюючи свої ідеї в життя.

Сформувавши свідомість учнів, майбутній педагог може вплинути на розвиток суспільства, сприяти формуванню нового покоління.

Педагогічна діяльність вимагає постійного самовдосконалення. Майбутній фахівець має можливість вивчати нові науки, освоювати сучасні технології, розширювати свій кругозір. Під час педагогічної практики, спілкуючись з учнями, колегами, батьками, студент збагачує свій досвід і починає краще розуміти людей.

Самореалізація дає майбутньому педагогу відчуття повноти життя. Коли він займається улюбленою справою, то відчуває себе щасливим і задоволеним. Педагогічна діяльність вимагає від майбутнього педагога постійного зростання і вдосконалення.

Самореалізація в педагогічній професії – це не просто кар'єрне зростання, а шлях до особистісного розвитку, досягнення внутрішньої гармонії та можливість реалізувати свої найкращі якості, зробити світ кращим і залишити в ньому свій слід.

Моральне задоволення від професії вчителя – це глибоке почуття виконаного обов'язку, задоволення від того, що ти робиш щось важливе для суспільства і для кожної окремої дитини. Це і задоволення від роботи і відчуття того, що ти маєш сенс життя.

Якщо особисте задоволення пов'язане з власними досягненнями, самореалізацією, то моральне – з впливом на інших людей, з внеском у розвиток суспільства.

Особисте задоволення – це внутрішнє відчуття щастя, радості від досягнень. Моральне задоволення – це почуття гордості за свою роботу, за її соціальну значущість.

Особисте задоволення мотивує майбутнього педагога до саморозвитку, досягнення власних цілей. Моральне задоволення мотивує до служіння іншим, до створення кращого майбутнього.

Зовнішні чинники: матеріальна винагорода, соціальний статус, умови навчальної діяльності, стабільність та соціальні гарантії, державна підтримка та розвиток майбутньої кар'єри.

Матеріальна винагорода є важливим фактором, який може значно вплинути на мотивацію студентів педагогічних університетів та, відповідно, на формування умотивованих майбутніх вчителів. Матеріальна винагорода – це потужний інструмент, який може як заохочувати, так і демотивувати майбутніх вчителів. З одного боку,

вона може стати додатковим стимулом для навчання, підвищення кваліфікації та вибору професії вчителя. З іншого боку, надмірний фокус на матеріальних аспектах може призвести до втрати інтересу до самої педагогічної діяльності та девальвації важливості освіти.

Стипендії та премії можуть стимулювати майбутніх педагогів до більш старанного навчання та досягнення високих результатів; зосередитися на навчанні, не відволікаючись на пошук додаткових джерел доходу.

Гранти та стипендії на проведення досліджень та участь у конференціях сприяють професійному зростанню майбутніх вчителів.

Матеріальна винагорода може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Наприклад, занадто великий акцент на матеріальних стимулах може призвести до того, що студенти будуть успішно навчатися не з покликання, а заради винагороди; конкуренція за отримання матеріальної винагороди може негативно вплинути на міжособистісні стосунки між студентами.

Матеріальна винагорода не може замінити внутрішньої мотивації, інтересу до педагогічної діяльності та бажання допомагати іншим.

Соціальний статус. У багатьох суспільствах професія вчителя вважається поважною, і вчителів часто сприймають як авторитетів та важливих діячів у формуванні молодого покоління. Коли суспільство визнає важливість роботи вчителя, це підвищує самооцінку студента і мотивує його до більш старанного навчання. Якщо держава підтримує вчителів і забезпечує їм гідні умови праці, це підвищує соціальний статус професії і приваблює талановиту молодь.

Умови навчання у закладі вищої освіти відіграють значну роль у формуванні мотивації майбутнього вчителя. Наявність сучасних аудиторій, обладнаних комп'ютерами, інтерактивними дошками та іншими технічними засобами, створює комфортні умови для навчання і сприяє залученню студентів до освітнього процесу. Досвідчені та кваліфіковані викладачі, які не тільки передають знання, але й надихають студентів, є важливим фактором мотивації.

Можливість отримати практичні навички під час навчання, наприклад, проведення уроків у школах, сприяє розумінню специфіки професії вчителя і підвищує мотивацію. Залучення студентів до

наукової діяльності, участь у конференціях та публікація наукових робіт сприяє розвитку інтелектуального потенціалу і підвищує самооцінку. Можливість брати участь у студентських організаціях, волонтерських проєктах та інших видах соціальної діяльності сприяє формуванню у студентів почуття громадянської відповідальності і бажання робити добро.

Соціальні гарантії та стабільність – це вагомі фактори, які впливають на рішення молодих людей обрати професію вчителя. Для багатьох студентів педагогічних університетів саме ці аспекти є ключовими при визначенні свого майбутнього професійного шляху.

Знання про те, що держава забезпечує певні соціальні гарантії для вчителів (наприклад, оплачувані відпустки, медичне страхування, пенсійне забезпечення), дає змогу студентам відчувати себе більш впевнено щодо свого майбутнього. Стабільна робота вчителя дозволяє планувати своє життя, будувати сім'ю, купувати житло. Це створює додаткову мотивацію для навчання і саморозвитку.

Відсутність постійних пошуків нової роботи дозволяє вчителю зосередитися на своїх професійних обов'язках, творчо підходити до своєї роботи і постійно вдосконалюватися.

Студент може відчувати себе впевнено в своєму майбутньому, розуміючи, що після закінчення університету зможе знайти стабільну роботу з гідною оплатою.

Соціальні гарантії та стабільність є важливими факторами, які впливають на мотивацію майбутніх вчителів. Для того, щоб залучити в професію талановиту молодь і підвищити якість освіти, необхідно забезпечити вчителям гідні умови праці, соціальні гарантії та перспективи професійного зростання.

Підтримка та розвиток майбутньої кар'єри – це потужний мотиваційний фактор для студентів педагогічних університетів. Коли молоді люди бачать перспективи професійного зростання, вони з більшим ентузіазмом ставляться до навчання і більш впевнено дивляться у майбутнє.

Якщо студенти бачать, що після закінчення університету перед ними відкриваються широкі можливості для професійного зростання, вони відчують мотивацію до навчання і саморозвитку. Підтримка з боку викладачів, адміністрації університету та потенційних

роботодавців підвищує самооцінку студентів і зміцнює їх віру у власні сили. Можливість брати участь у різних проектах, стажуваннях, конференціях дозволяє студентам розвивати необхідні для роботи вчителя компетенції і готуватися до майбутньої професійної діяльності.

Коли студенти бачать зв'язок між тим, що вони вивчають в університеті, і їхньою майбутньою професією, вони з більшою зацікавленістю ставляться до навчання.

Психологічні чинники: позитивний досвід навчання, підтримка сім'ї та оточення, потреба в спілкуванні.

Позитивний досвід навчання як рушійна сила для майбутнього вчителя, потужний каталізатор, який спонукає студентів педагогічних університетів обирати професію вчителя і ставати справжніми майстрами своєї справи. Студент, який зацікавлений навчальним процесом, з більшою охотою вивчає новий матеріал, бере участь у дискусіях і проектах. Якщо у студентів збереглися позитивні спогади про шкільні роки, вони з більшою ймовірністю захочуть передати свій досвід наступному поколінню.

Позитивний досвід навчання допомагає студентам усвідомити, наскільки важлива роль вчителя у формуванні особистості учня. Багато студентів, які обрали професію вчителя, хочуть зробити позитивний внесок у суспільство і вважають, що освіта – це найефективніший інструмент для цього. Навчаючись у педагогічному університеті, студенти мають можливість розвивати свої педагогічні здібності, такі як комунікабельність, терпеливість, креативність.

Надихаючі вчителі, які здатні зацікавити своїх учнів, залишають незабутній слід у їхніх серцях і можуть спонукати їх самих обрати педагогічну професію.

Сприятлива атмосфера в аудиторії, де панує взаємоповага і довіра, сприяє розвитку особистості майбутнього педагога і формує в них позитивне ставлення до навчання. Відповідність навчального матеріалу сучасним реаліям і потребам студентства, підвищує їхню мотивацію до навчання.

Підтримка сім'ї та оточення – це фундамент, на якому будується мотивація майбутнього вчителя. Коли молоді люди відчують схвалення і розуміння з боку близьких людей, вони з більшою впевненістю крокують до своєї мети. Якщо в родині є вчителі або інші

представники освітньої галузі, які діляться своїм досвідом і позитивними емоціями від роботи, це значно впливає на вибір майбутньої професії підростаючого покоління. Розуміння того, що на них покладають великі надії, спонукає студентів до більш серйозного ставлення до навчання і досягнення високих результатів.

При виникненні труднощів, підтримка близьких людей допомагає студентам не здаватися і продовжувати рухатися вперед. Спостереження за взаємодією батьків з іншими людьми, їхнім підходом до вирішення конфліктів, сприяє розвитку у майбутнього педагога важливих для вчителя якостей.

Сім'я передає свої цінності, які потім можуть стати основою педагогічної діяльності. Схвалення вибору професії, вираження віри в успіх, підбадьорення в складні моменти сприяють мотивованому вибору професії вчителя.

Спільні інтереси, хобі, розмови про життя і плани допомагають зміцнити сімейні зв'язки і створюють атмосферу взаєморозуміння. Надання необхідних ресурсів для навчання (комп'ютер, література, оплата курсів), наявність у родині успішних вчителів або людей інших професій, які викликають повагу, підтримка ініціатив, заохочення до самостійного прийняття рішень – все це необхідні умови мотивації до обрання професії вчителя.

Підтримка сім'ї та оточення – це не просто слова. Це реальні дії, які допомагають майбутнім вчителям вірити в себе і досягати своїх цілей. Для того, щоб підтримка була ефективною, важливо створити атмосферу взаєморозуміння, довіри і підтримки в сім'ї. Також важливо, щоб суспільство в цілому визнавало важливість професії вчителя і надавало всі необхідні умови для її розвитку.

Потреба в спілкуванні – це потужний внутрішній двигун, який спонукає багатьох людей обирати професію вчителя. Вона виходить за межі простого бажання говорити – це глибоке прагнення встановлювати зв'язки, впливати на інших, передавати знання і досвід.

Спілкування з іншими людьми приносить майбутнім педагогам задоволення, позитивні емоції та відчуття власної значущості. Це, в свою чергу, підсилює їхню мотивацію до подальшого навчання і розвитку.

Майбутні вчителі розуміють, що успіх їхньої роботи залежить від здатності будувати довірливі відносини з учнями, колегами та батьками.

Майбутній вчитель повинен вміти не тільки чітко викладати матеріал, але й використовувати мову тіла, міміку і жести для посилення свого впливу. Здатність уважно слухати співрозмовника, розуміти його почуття і потреби є ключовою для ефективного спілкування. Розвиток емпатії передбачає вміння ставити себе на місце іншої людини, розуміти її почуття і переживання. Майбутні педагоги повинні вміти вирішувати конфліктні ситуації, які можуть виникають у класі, знаходити компроміси і зберігаючи при цьому доброзичливу атмосферу.

В процесі спілкування розвивається здатність цікаво і доступно подати інформацію, використовуючи різноманітні методи і прийоми. Спілкування з однокурсниками, участь у конференціях і тренінгах дає змогу майбутнім вчителям постійно вдосконалюватися і отримувати нові знання.

Виявлення основних чинників формування умотивованого педагога є багатограним і складним завданням, яке вимагає комплексного підходу. Однак, розуміння цих чинників є необхідною умовою для створення ефективної системи освіти, яка відповідає потребам сучасного суспільства.

Умотивовані педагоги є ключовим фактором успіху учнів. Вони з більшою віддачею працюють над розвитком своїх учнів, впроваджують інноваційні методи навчання та створюють позитивне навчальне середовище. Розуміння того, що мотивує педагогів, допомагає створювати умови для їхньої професійної реалізації та задоволеності роботою. Це сприяє зменшенню плинності кадрів і забезпечує стабільність у закладах освіти. Знання про чинники мотивації дозволяє розробити ефективні програми підготовки та перепідготовки педагогів, які відповідають сучасним вимогам і сприяють формуванню у них високої професійної мотивації.

На основі отриманих даних можна розробити ефективні механізми мотивації педагогів, такі як системи оплати праці, програми професійного зростання, створення сприятливого психологічного клімату в колективі тощо. Дослідження в цій галузі сприяють розвитку

педагогічної науки та поглибленню розуміння процесів мотивації в професійній діяльності.

Освітньо-професійні програми підготовки майбутніх педагогів повинні враховувати основні чинники, які мотивують молодих людей до обрання професії вчителя.

Аналіз загальних компетентностей, відображених в освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта [10] свідчить про те, що загальні компетентності є фундаментом для формування не лише професіонала, але й особистості з високими морально-етичними принципами, кожен з яких сприяє становленню умотивованого майбутнього педагога (Рис. 3.3):

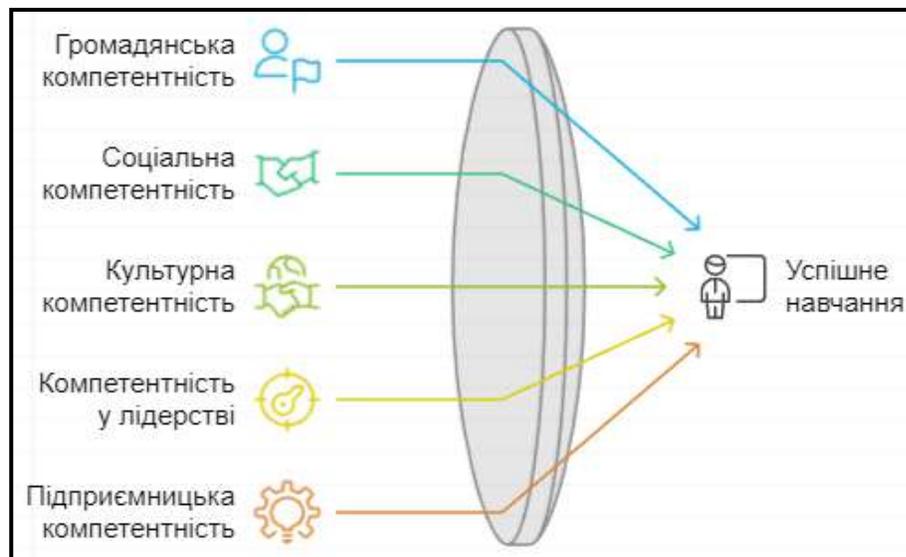


Рис.3.3. Загальні компетентності майбутнього вчителя

Громадянська компетентність: Майбутній вчитель має бути активним громадянином, здатним формувати учнів як відповідальних членів суспільства. Розуміння своїх прав та обов'язків, повага до інших людей і їхніх поглядів є необхідними складовими педагогічної діяльності. Свідоме виконання громадянського обов'язку надихає на професійні досягнення. Педагог, який розуміє свою роль у розвитку суспільства, відчуває більшу задоволеність від роботи.

Соціальна компетентність: Здатність до ефективної комунікації, співпраці з колегами та батьками є ключовою для успішної педагогічної діяльності. Робота в команді дає змогу вчителю обмінюватися досвідом,

знаходити оптимальні рішення для навчального процесу. Уміння будувати позитивні стосунки з оточуючими сприяє створенню комфортного психологічного клімату в класі, що, в свою чергу, підвищує мотивацію як учителя, так і учнів.

Культурна компетентність: Повага до різноманітності культур, здатність до міжкультурного діалогу є важливими для формування толерантності. Знання української культури допомагає майбутньому педагогу ефективніше передавати національні цінності учням. Займаючись культурною діяльністю у закладі вищої освіти, педагог може реалізувати свій творчий потенціал, що підвищує його задоволеність професією.

Лідерська компетентність: Вчитель часто виступає лідером у класі, тому здатність мотивувати учнів, приймати ефективні рішення є необхідними якостями. Успішне лідерство приносить педагогу відчуття досягнення, підвищує його авторитет серед учнів та колег.

Підприємницька компетентність: Здатність генерувати нові ідеї, вирішувати проблеми дозволяє майбутньому педагогу впроваджувати інноваційні методи навчання свого предмету. Постійна творча діяльність у ЗВО робить професію педагога цікавою та різноманітною, що сприяє підвищенню мотивації.

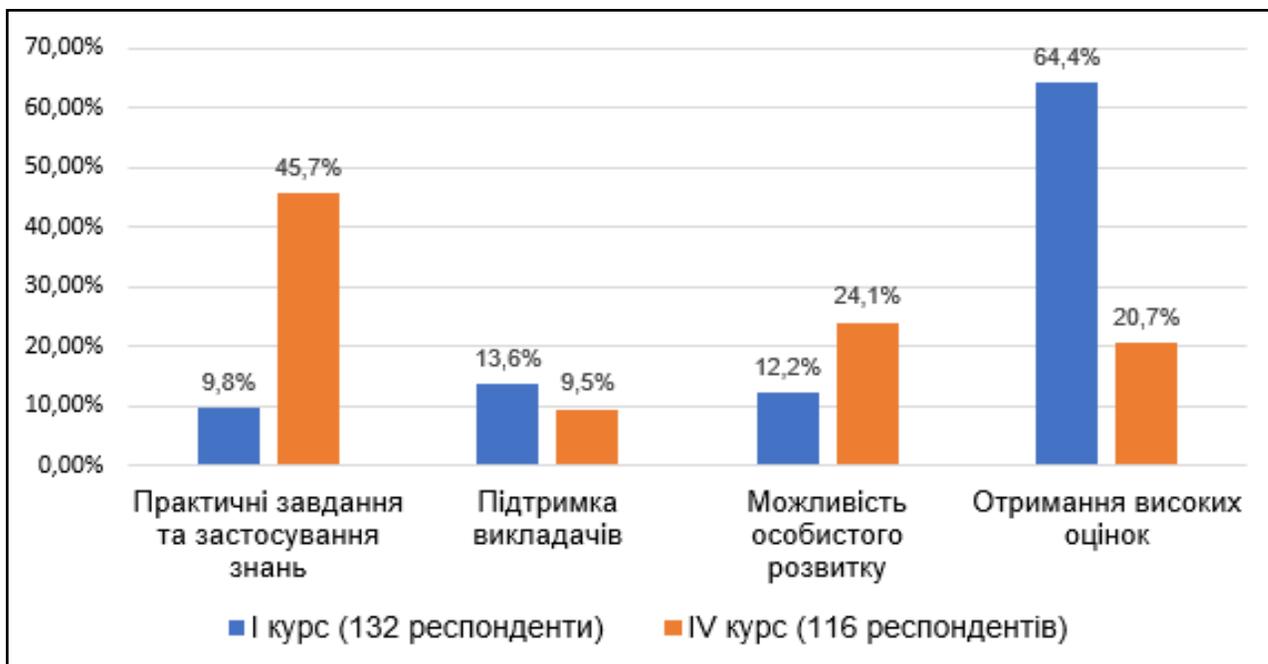
Загальні компетентності формують у майбутнього педагога як професійні навички, так і особистісні якості, необхідні для ефективної роботи в освітній сфері. Розвиток цих компетенцій сприяє формуванню умотивованого педагога, який здатний не тільки передавати знання, але й виховувати всебічно розвинену особистість.

З метою виявлення основних чинників, які впливають на формування умотивованого майбутнього вчителя нами було проведено анкетування серед студентів I та IV курсів бакалаврату на різних факультетах Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за спеціальністю 014 Середня освіта. В анкетуванні брали участь 248 студентів (132 студенти I курсу та 116 студентів IV курсу). Анонімність анкетування спонукало респондентів до відвертих відповідей на поставлені питання.

Перше запитання стосувалося виявленню аспектів, які найбільше спонукають студентів до навчання в педагогічному університеті.

Відповіді на питання студентів I та IV курсів суттєво відрізнялися між собою (діаграма 3.1):

Аналіз діаграми свідчить про те, що спостерігається зміна пріоритетів мотивації у відповідності до часу навчання. Якщо на I курсі більшість студентів (64,4%) мотивована отриманням високих оцінок, то на IV курсі цей показник знижується до 20,7%. Водночас, зростає інтерес до практичних завдань та можливостей особистого розвитку.



Діаграма 3.1. Розподіл відповідей студентів на запитання «Який аспект найбільше мотивує вас до успішного навчання в університеті?»

Протягом усіх курсів студенти високо оцінюють важливість практичних завдань та застосування знань. Цей показник значно зростає до IV курсу (майже у 4,5 рази), що свідчить про зростання розуміння студентами важливості практичної складової навчання.

Хоча підтримка викладачів є важливим фактором мотивації, її роль зменшується з переходом на старші курси. Це може бути пов'язано з більшою самостійністю студентів старших курсів.

Можливість особистого розвитку стає дедалі важливішим для студентів старших курсів (майже удвічі), що свідчить про їхню

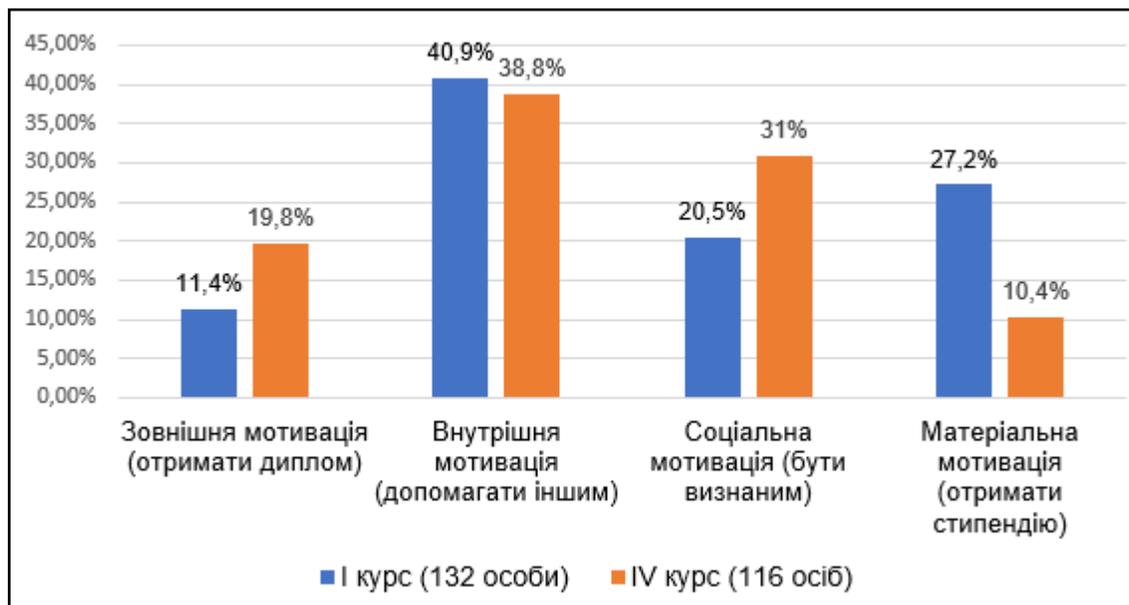
орієнтацію на довгострокову перспективу та бажання розвивати свої компетенції.

Загалом, студенти першого курсу в основному зосереджені на отриманні високих оцінок. Це може бути пов'язано з адаптацією до нових умов навчання, бажанням довести свої здібності та отримати визнання.

Студенти четвертого курсу демонструють більш зрілу мотивацію. Вони більше орієнтовані на практичне застосування знань, особистий розвиток та підготовку до професійної діяльності. Це свідчить про те, що з часом студенти починають розуміти, що успіх в університеті залежить не тільки від отримання високих оцінок, але й від розвитку практичних навичок та особистих якостей.

Отримані результати можуть бути корисними для розробки більш ефективних навчальних програм та методів викладання, які б враховували зміну мотивації студентів протягом навчання в педагогічному закладі освіти.

Наступне питання мало на меті виявити тип мотивації, який є найбільш стійким і ефективним для майбутніх вчителів. Див. діаграму 3.2).



Діаграма 3.2. Який тип мотивації є найбільш стійким і ефективним для вас, як майбутніх учителів?

Діаграма відображає цікавий зріз мотивації студентів – майбутніх педагогів на різних етапах навчання.

Незважаючи на невелике зниження відсотка у студентів IV курсу (2%), бажання допомагати іншим залишається одним з найсильніших мотивів для студентів обох курсів. Це свідчить про те, що покликання стати вчителем у більшості випадків пов'язане з щирим бажанням передавати знання та виховувати нове покоління.

Прагнення бути визнаним також є важливим мотивом для студентів, причому його частка дещо зростає до четвертого курсу (на 10,5%). Це може свідчити про розвиток у студентів бажання досягти визнання у професійному середовищі.

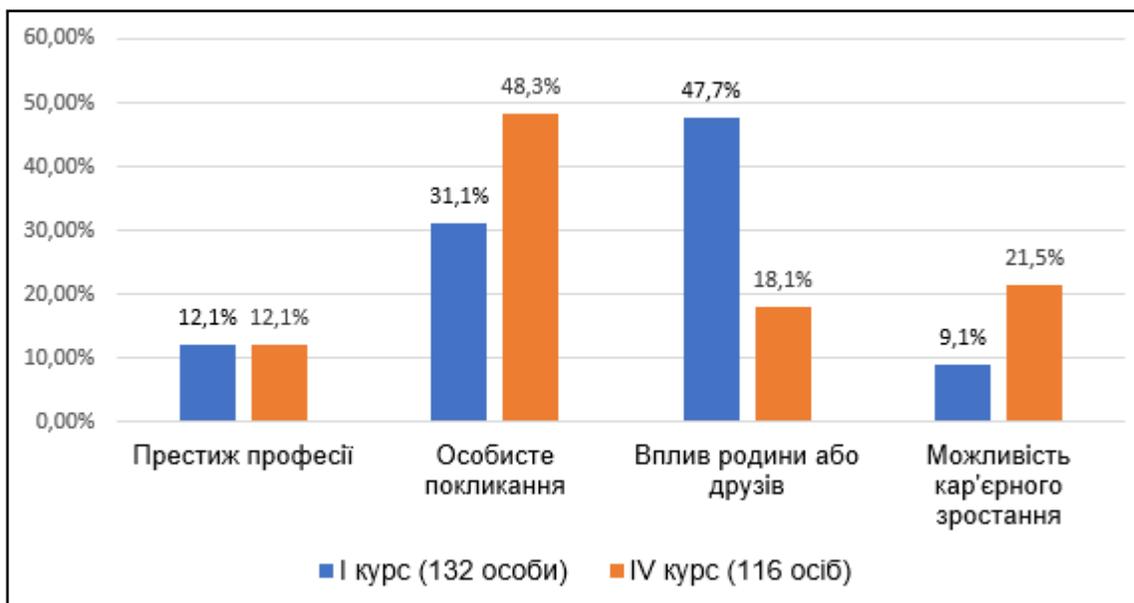
Бажання отримати диплом, хоча й є присутнім як у студентів I курсу, так і студентів IV (11,4% та 19,8% відповідно), але не є домінуючим мотивом. Цікаво, що його частка дещо зростає до четвертого курсу, що може бути пов'язано з наближенням до закінчення університету та усвідомленням важливості диплома для подальшої кар'єри.

Найбільш помітну зміну демонструє саме матеріальна мотивація. Якщо на першому курсі бажання отримати стипендію було досить високим – 27,2%, то до четвертого курсу воно значно знизилось (10,4%). Це може свідчити про те, що з часом студенти все більше усвідомлюють, що професія вчителя – це не лише джерело доходу, а й покликання.

Бажання допомагати іншим є фундаментальним мотивом для майбутніх учителів і зберігається протягом усього періоду навчання, що свідчить про стабільність внутрішньої мотивації. З часом у студентів зростає бажання бути визнаними у професійному середовищі. Матеріальні фактори відіграють меншу роль у мотивації студентів старших курсів.

Наближення до закінчення університету може впливати на зміну пріоритетів студентів.

Чинники, які вливали на інтерес до обраної спеціальності, представлені на діаграмі 3.3.



Діаграма 3.3. Які чинники найбільше впливають на ваш інтерес до обраної спеціальності?

Діаграма 3 відображає динаміку зміни пріоритетів студентів щодо причин вибору ними певної спеціальності протягом навчання. Особисте покликання помітно посилює свій вплив з часом. Якщо на першому курсі лише 31,1% студентів вказали його як основний мотив, то на четвертому курсі цей показник зріс до 48,3%. Це свідчить про те, що зі здобуттям нових знань та досвіду майбутні педагоги все більше усвідомлюють свої справжні інтереси та схильності.

Фактор впливу родини або друзів, навпаки, зменшує свою значимість з переходом на старші курси. Якщо на першому курсі 47,7% студентів зазначали вплив оточення, то на четвертому – лише 18,1%. Це може свідчити про те, що з часом студенти стають більш самостійними у прийнятті рішень та менше орієнтуються на думку інших.

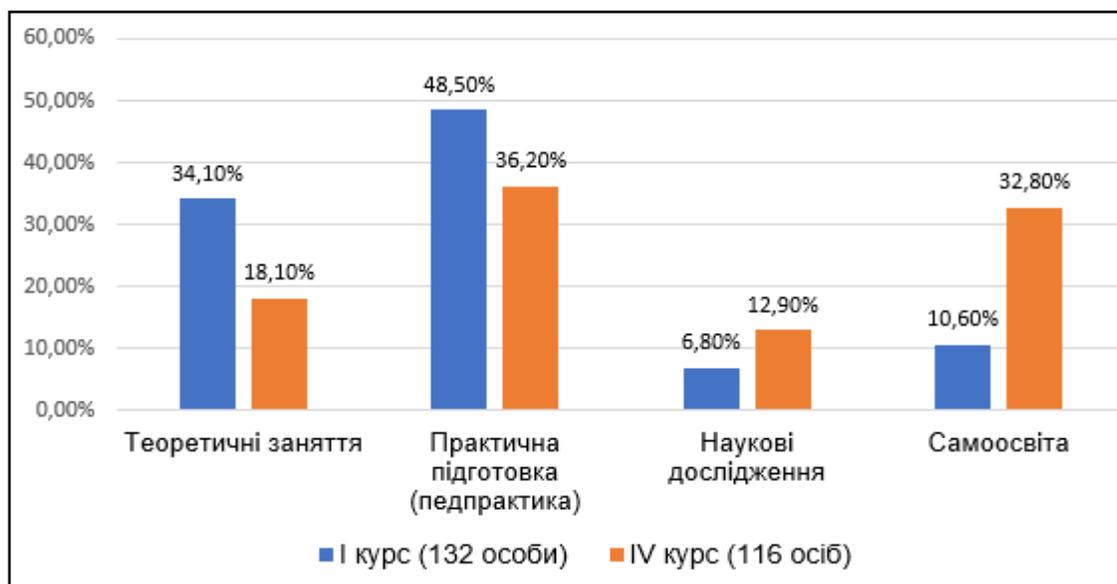
Фактор впливу на інтерес до обраної професії, такий як престиж професії залишається відносно стабільним протягом навчання, але є найменшим серед факторів, які впливають на інтерес до обраної професії серед студентів старшокурсників. Це може вказувати на те, що престиж професії хоча і є важливим фактором при виборі спеціальності, але не є визначальним.

Фактор «можливість кар'єрного зростання» демонструє позитивну динаміку. Якщо на першому курсі лише 9,1% студентів вказували його

як важливий мотив, то на четвертому – вже 21,5%. Це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів починають більш свідомо планувати свою майбутню кар'єру і розуміють важливість професійного розвитку.

Зі зростанням курсу майбутні педагоги дедалі більше орієнтуються на свої власні інтереси та покликання, а не на думку оточення: їх особиста мотивація зростає. Вплив родини та друзів на вибір спеціальності зменшується з часом, що свідчить про зростання самостійності студентів. Престиж професії залишається важливим фактором, але його вплив не є домінуючим. Майбутні педагоги, які навчаються на старших курсах більше зацікавлені у можливостях кар'єрного зростання після завершення навчання в університеті.

Цікавість до навчання, прояв інтересу до обраної професії мотивує та спонукає майбутніх педагогів до усвідомлення професійних компетентностей, якими вони повинні оволодіти протягом навчання в університеті, тому наступне питання полягало в тому, щоб з'ясувати, які компетентності для майбутніх педагогів, на їх думку, є найважливішими. Результати анкетування у діаграмі 3.4.



Діаграма 3.4. Який елемент навчального процесу в педагогічному університеті є найбільш важливим для розвитку ваших професійних компетентностей?

Проведений аналіз даних опитування студентів першого та четвертого курсів педагогічного університету дозволяє виявити

динаміку зміни пріоритетів щодо важливості різних елементів навчального процесу для розвитку професійних компетентностей.

Згідно з отриманими даними, найбільш значущим елементом навчального процесу для майбутніх педагогів обох курсів є практична підготовка. Це свідчить про розуміння студентами того, що теоретичні знання слід застосовувати на практиці для ефективної педагогічної діяльності. Важливість практичної підготовки підкреслюють 48,5% студентів першого курсу та 36,2% студентів четвертого курсу. Це вказує на те, що практичний досвід є ключовим фактором у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Самоосвіта здобуває все більшої ваги з переходом студентів на старші курси. Якщо на першому курсі самоосвіту вважали важливою лише 10,6% респондентів, то на четвертому курсі цей показник зріс до 32,8%. Це свідчить про розуміння майбутніми педагогами необхідності постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Інтерес до наукових досліджень також зростає зі збільшенням курсу. Це можливо пов'язано з тим, що в наукову діяльність протягом навчання все більше залучалося студентів. Майбутні педагоги усвідомили, що наукові дослідження сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до самостійної роботи.

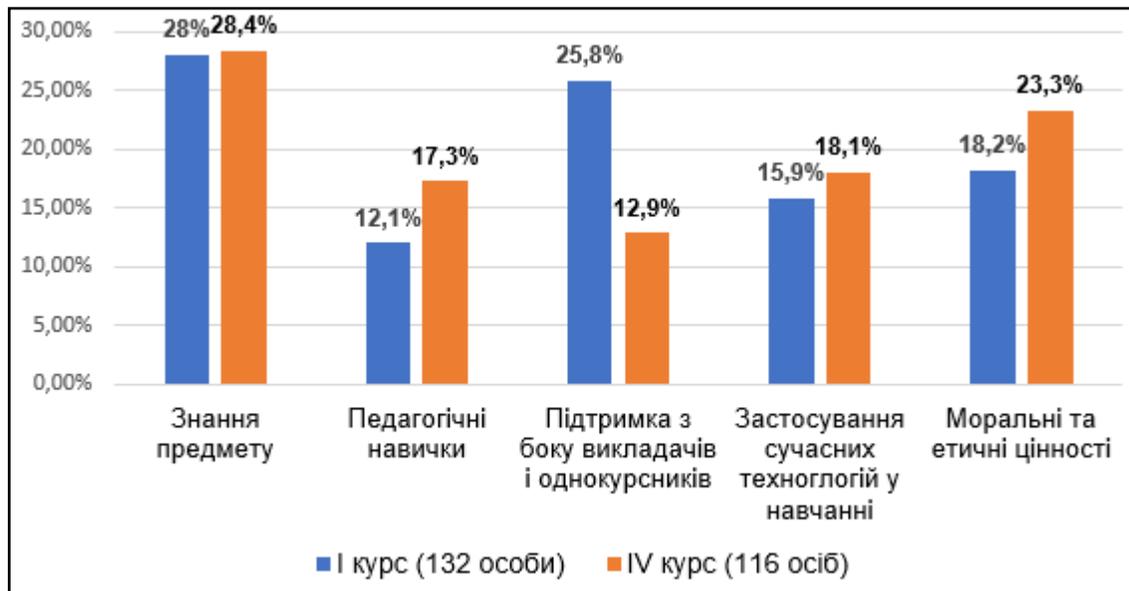
Важливість теоретичних занять дещо знижується з переходом на старші курси. Це може бути пов'язано з тим, що майбутні педагоги поступово переходять від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування.

Студенти віддають перевагу практичній підготовці, що свідчить про їхнє розуміння важливості практичного досвіду для майбутньої професії. Старшокурсники стають більш самостійними у навчанні, що проявляється у зростанні ролі самоосвіти. Студенти старших курсів виявляють більший інтерес до наукових досліджень, що сприяє їхньому професійному розвитку.

Пріоритети майбутніх педагогів щодо важливості різних елементів навчального процесу змінюються протягом навчання, що пов'язано з набуттям нового досвіду та розширенням професійних горизонтів.

Умотивовані майбутні педагоги визнають важливість здобуття педагогічної освіти, тому наступне питання переслідувало мету

з'ясувати, що для них є найважливішим у процесі здобуття освіти. Результати анкетування представлені у діаграмі 3.5.



Діаграма 3.5. Відповіді студентів на запитання «Що для вас найважливіше у процесі здобуття педагогічної освіти?»

Результати опитування свідчать про те, що знання предмету є одним із найважливіших для студентів обох курсів. Хоча відсоток студентів, які обрали цей варіант, дещо знизився з першого до четвертого курсу (з 28,0% до 28,4%), загалом його значення залишається стабільним. Це вказує на те, що глибокі знання предмету є основою для ефективної педагогічної діяльності. Важливість педагогічних навичок зростає з переходом на старші курси. Якщо на першому курсі цей фактор обрали 12,1% студентів, то на четвертому – вже 17,3%.

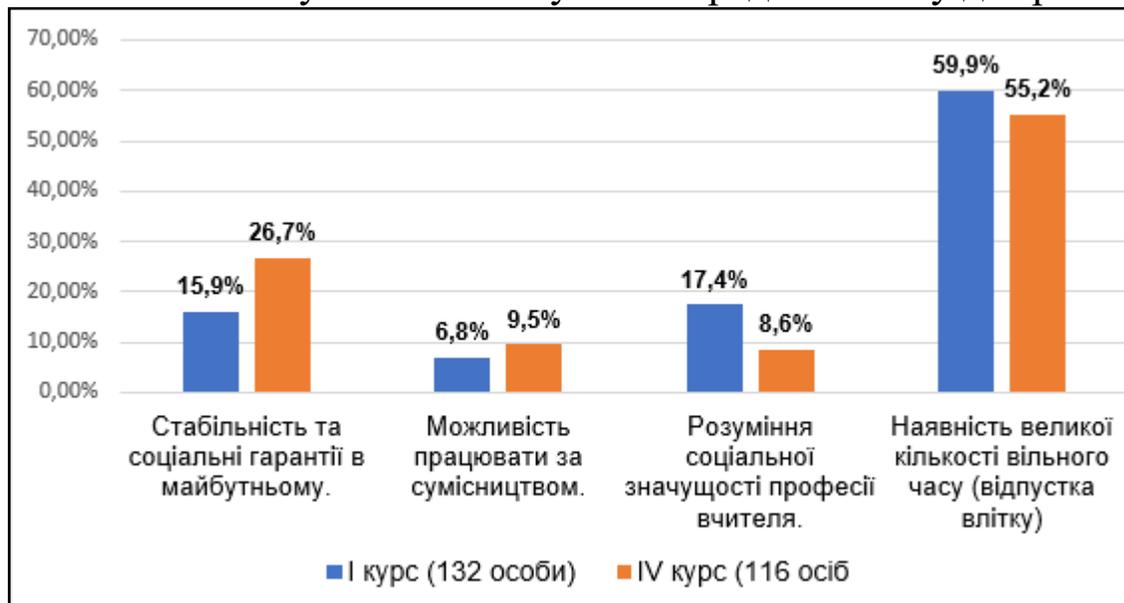
Очевидно, що зі збільшенням теоретичної підготовки майбутні педагоги все більше усвідомлюють необхідність практичних навичок для роботи з учнями. Фактор підтримки викладачів і однокурсників втрачає свою актуальність з часом. Якщо на першому курсі підтримку оточення важливою вважали 25,8% студентів, то на четвертому – лише 12,9%. Це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів стають більш самостійними і менше потребують зовнішньої підтримки.

Важливість використання сучасних технологій у навчальному процесі залишається відносно стабільною. Це свідчить про розуміння студентами того, що педагог повинен володіти сучасними інструментами для ефективної роботи з учнями.

Фактор «моральні та етичні цінності» також набирає важливості з переходом на старші курси. Якщо на першому курсі його обрали 18,2% студентів, то на четвертому – 23,3%. Це свідчить про те, що студенти старших курсів все більше усвідомлюють свою соціальну відповідальність і розуміють, що педагог повинен бути не лише фахівцем, але й моральною особистістю.

Отже, майбутні педагоги розуміють важливість як глибоких знань предмету, так і практичних навичок. Зі збільшенням курсу студенти стають більш самостійними і менше потребують зовнішньої підтримки; усвідомлюють важливість використання сучасних технологій у навчальному процесі; приділяють більше уваги розвитку моральних і етичних цінностей.

У формуванні умотивованого майбутнього педагога важливим є отримання задоволення від майбутньої професії. Для конкретизації зовнішньої та внутрішньої мотивації майбутнім педагогам було запропоновано відповісти на питання про очікування задоволеності від професії вчителя. Результати анкетування представлені у діаграмі 3.6.



Діаграма 3.6. Який фактор найбільше сприяє формуванню у вас, як майбутнього вчителя, почуття задоволення від професії?

Аналіз діаграми 3.6 свідчить про зміну пріоритетів. Так, відсоток студентів, які обрали варіант «стабільність та соціальні гарантії», зріс з 15,9% на I курсі до 26,7% на IV курсі. Це свідчить про те, що з наближенням до закінчення університету студенти все більше усвідомлюють важливість стабільної роботи та соціальних гарантій. Можливо, це пов'язано з пошуком першої повноцінної роботи та бажанням забезпечити собі стабільне майбутнє.

Можливість працювати за сумісництвом, як фактор, зріс незначно, з 6,8% на I курсі до 9,5% на IV курсі. Цей фактор не є домінуючим ні для одного курсу, але його відсоток дещо зростає з часом. Можливо, це пов'язано з тим, що бажання підробляти є досить стабільним протягом навчання і не сильно змінюється з часом. Інша версія: студенти бачать у сумісництві можливість отримати додатковий дохід або розширити свій досвід.

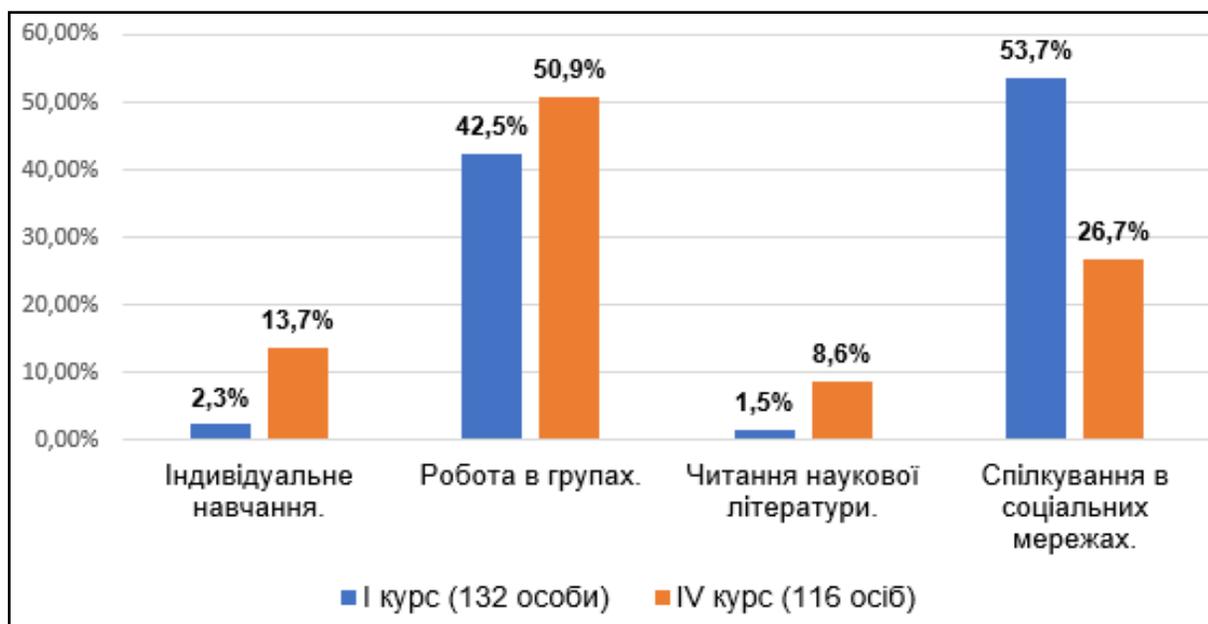
Відсоток студентів, які обрали варіант «розуміння соціальної значущості професії вчителя» дещо знизився, з 17,4% на I курсі до 8,6% на IV курсі. Зниження цього показника може свідчити про те, що з часом студенти все більше зосереджуються на особистих аспектах майбутньої професії (заробітна плата, вільний час тощо), а не лише на її соціальній значимості.

Наявність великої кількості вільного часу (відпустки влітку), як фактор, знизився з 59,9% на I курсі до 55,2% на IV курсі. Незважаючи на зниження, цей варіант є абсолютним лідером і залишається найбільш популярним серед майбутніх педагогів обох курсів. Це свідчить про те, що вільний час є важливим фактором для майбутніх вчителів, але з часом вони все більше усвідомлюють, що робота вчителя потребує значних часових витрат.

З переходом від I до IV курсу відбувається певна зміна пріоритетів у майбутніх педагогів. Студенти старших курсів більшу вагу надають стабільності та соціальним гарантіям, що пов'язано з наближенням до реальної професійної діяльності. Незважаючи на зміну інших пріоритетів, наявність вільного часу залишається важливим фактором для студентів обох курсів. Розуміння соціальної значущості професії вчителя присутнє в свідомості студентів, але не є домінуючим фактором.

Старшокурсники вже мають більше уявлення про роботу вчителя і розуміють, що для успішної кар'єри необхідні стабільні умови праці. ЗМІ та соціальні мережі часто акцентують увагу на проблемах у сфері освіти, що може впливати на сприйняття студентами майбутньої професії.

Педагогічна комунікація та її розвиток також мають важливе значення для формування умотивованого майбутнього педагога. Метою наступного питання було порівняння пріоритетів студентів I та IV курсів щодо факторів, які, на їхню думку, найбільше сприяють розвитку комунікативних навичок, необхідних для майбутньої професії вчителя. Узагальнені результати представлені у діаграмі 3.7.



Діаграма 3.7. Який фактор найбільше сприяє розвитку у вас, як майбутнього вчителя, комунікативних навичок?

Як показує аналіз діаграми, відсоток майбутніх педагогів, які вважають, що індивідуальне навчання сприяє розвитку комунікативних навичок, зріс з 2,3% на I курсі до 13,8% на IV курсі. Такий стрибок може свідчити про те, що зі збільшенням досвіду навчання студенти починають розуміти важливість самостійної роботи над розвитком своїх комунікативних навичок. Можливо, це пов'язано з тим, що студенти старших курсів вже мали більше можливостей спробувати різні методи навчання і зрозуміли, що індивідуальна робота над собою може бути

ефективною та в майбутньому, навчаючись у магістратурі (або й аспірантурі), індивідуальна робота допоможе здобути статус у науковій сфері.

Відсоток майбутніх педагогів, які вважають, що робота в команді сприяє розвитку комунікативних навичок, залишається досить стабільним: 42,5% на I курсі та 50,9% на IV курсі. Це свідчить про те, що студенти обох курсів розуміють важливість командної роботи для розвитку комунікативних навичок. Можливо, це пов'язано з тим, що протягом навчання студенти часто працюють в команді над вирішенням різних завдань, які дають змогу їм вдосконалювати навички спілкування, співпраці та вирішення конфліктів, що є важливим у майбутній професійній діяльності.

Читання наукової літератури, як фактору, що сприяє розвитку комунікативних навичок майбутніх педагогів, зріс з 1,5% на I курсі до 8,6% на IV курсі. Збільшення цього показника може бути пов'язано з тим, що зі збільшенням обсягу наукової інформації, яку студенти повинні освоїти, вони починають розуміти, що здатність ефективно передавати інформацію іншим є важливою навичкою.

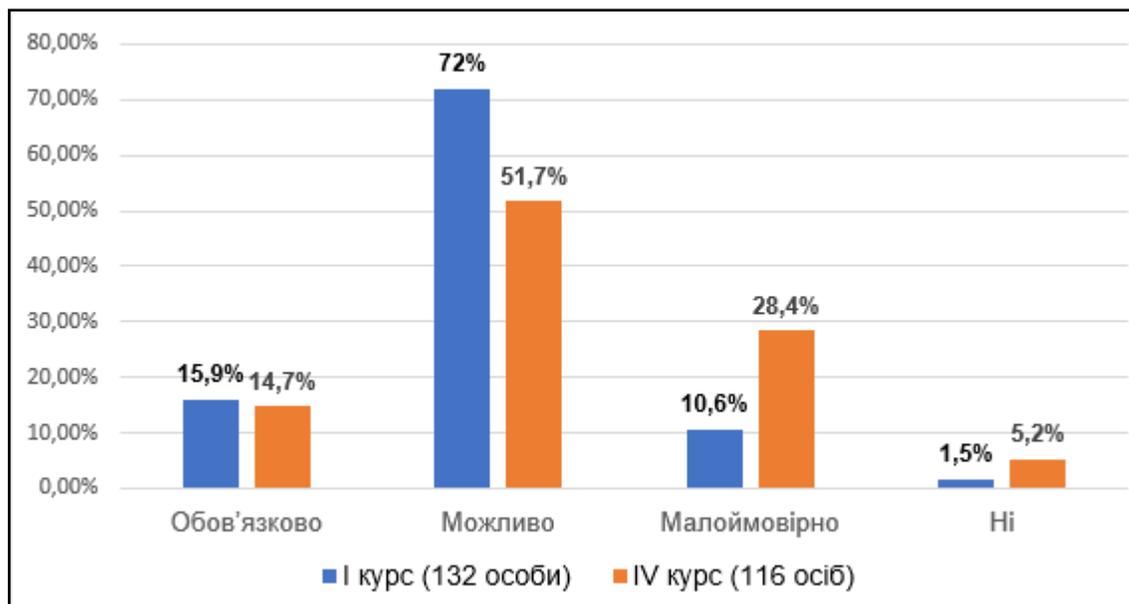
Відсоток майбутніх педагогів, які вважають, що спілкування в соціальних мережах сприяє розвитку комунікативних навичок, знизився з 53,7% на I курсі до 26,7% на IV курсі. Зниження цього показника може свідчити про те, що зі збільшенням досвіду навчання студенти починають розуміти, що спілкування в соціальних мережах має свої обмеження і не може повністю замінити реальне спілкування. Можливо, студенти-старшокурсники більше цінують формальні види комунікації, які необхідні для професійної діяльності вчителя.

З переходом від I до IV курсу відбувається певна зміна пріоритетів у майбутніх педагогів щодо факторів, що сприяють розвитку комунікативних навичок. Студенти старших курсів більше цінують індивідуальну роботу та читання наукової літератури.

Робота в команді залишається важливим фактором для розвитку комунікативних навичок протягом усього періоду навчання. Хоча спілкування в соціальних мережах є популярним серед студентів, його роль у розвитку комунікативних навичок, необхідних для професії вчителя, зменшується з часом.

Зі збільшенням досвіду навчання студенти починають розуміти, що для успішної професійної діяльності необхідні різноманітні навички, включаючи здатність до самостійної роботи, аналізу наукової інформації та ефективної комунікації в різних форматах. Зміни в суспільстві, розвиток технологій та нових форм комунікації впливають на уявлення студентів про те, які навички є найбільш важливими.

Метою останнього питання було порівняння планів студентів першого та четвертого курсів щодо продовження кар'єри в педагогічній сфері після закінчення університету. Це дозволить зрозуміти, як змінюються ці плани протягом навчання та які фактори можуть впливати формування умотивованого майбутнього педагога. Узагальнені результати представлені у діаграмі 8.



Діаграма 3.8. Чи плануєте ви продовжити кар'єру в педагогічній сфері після закінчення університету?

Аналіз діаграми 3.8, вказує на те, що відсоток студентів, які «обов'язково» планують працювати вчителем, дещо знизився (на 1,2%) з I до IV курсу. Це може свідчити про те, що зі збільшенням знань про професію вчителя та розумінням її складнощів, не всі студенти залишаються такими ж впевненими у своєму виборі.

Серед студентів-старшокурсників спостерігається значний рівень невизначеності щодо майбутньої професії. Відсоток студентів IV курсу

менший порівняно із студентами I курсу на 20,3%. Це може бути пов'язано з низкою факторів, включаючи отримання більш детальної інформації про вимоги професії, зміну особистих пріоритетів або вплив зовнішніх обставин.

Зросли відсотки студентів-старшокурсників (на 17,7%), які вважають, що їхнє працевлаштування вчителем є «малоймовірним». Варіант категорично «ні» також зріс на 3,7%. Це може бути пов'язано з низкою факторів, таких як недостатня практична та теоретична підготовка, які б дозволили майбутнім педагогам почуватися впевнено в своїх силах; низька заробітна плата, велике навантаження, відсутність належних умов праці – все це може відштовхувати молодих фахівців від педагогічної діяльності. Крім того, економічна ситуація в країні, соціальні зміни, війна, епідемія, інформація про низьку заробітну плату вчителів – все це може впливати на рішення студентів щодо вибору професії. Можливо також, що протягом навчання у студентів змінилися особисті цілі та пріоритети, що також може вплинути на їхні професійні плани.

Узагальнений аналіз анкет студентів I та IV курсів дав змогу отримати інформацію про те, які фактори студенти вважають найбільш важливими для формування умотивованого майбутнього педагога, тип мотивації, які чинники найбільше спонукають студентів до навчання, інтересу до професії, розвитку професійних інтересів та подальшої кар'єри. Отримані результати можуть бути використані для розробки більш ефективних програм підготовки педагогічних кадрів.

Узагальнені результати анкетування майбутніх педагогів свідчить також про те, що протягом навчання в університеті у студентів досить успішно формуються загальні компетентності, заявлені у навчально-освітніх програмах підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта.

3.3. Ключові аспекти забезпечення свободи творчості майбутнього педагога

Свобода творчості майбутнього педагога – це багатогранне поняття, яке охоплює широкий спектр можливостей та викликів. Воно передбачає не лише надання студенту простору для самовираження та

експериментів, але й формування в нього певних компетентностей, які дадуть йому змогу ефективно використовувати цей простір у майбутній професійній діяльності. Свобода творчості майбутнього педагога відображає його здатність самостійно розвиватися, критично мислити та впроваджувати новаторські ідеї у майбутній професійній діяльності. Це можливість вільно виражати свої думки та використовувати різні освітні підходи, а також відповідальність за прийняті рішення і за результати педагогічного процесу.

Свобода творчості студента має важливе значення для його майбутньої педагогічної діяльності. Вона дає змогу студенту розвиватися в умовах сучасної освіти, де важливо постійно впроваджувати нові підходи та адаптуватися до змін. Студент, який має можливість вільно висловлювати свої ідеї, зазвичай є більш зацікавленим у навчанні та прагне досягати кращих результатів, тобто з'являється більша мотивація до навчання. Творчо вільний майбутній педагог може створювати інноваційні та ефективні стратегії навчання, що позитивно впливатиме на результати його майбутніх учнів.

Свобода творчості майбутнього педагога багатогранна, основними складниками якої є: самостійність у прийнятті рішень, креативне мислення та інноваційність, академічна свобода, співпраця в команді, розвиток критичного мислення, відповідальність за результати своєї діяльності (рис. 4).



Рис. 3.4. Основні складники свободи творчості майбутнього педагога

Самостійність у прийнятті рішень – це один з найважливіших аспектів розвитку творчості майбутнього педагога, що дає змогу студентам виходити за рамки заданих шаблонів, шукати нестандартні рішення, експериментувати та генерувати нові ідеї. Коли студенти мають можливість впливати на навчальний процес, вони стають більш зацікавленими і мотивованими. Успішний досвід прийняття рішень підвищує самооцінку і впевненість у своїх силах.

Розвиток самостійності у прийнятті рішень – це інвестиція в майбутнє. Студенти, які навчаються приймати самостійні рішення, стають більш відповідальними, креативними і впевненими в собі фахівцями. Це, в свою чергу, сприяє підвищенню якості освіти і розвитку суспільства в цілому.

Креативне мислення та інноваційність проявляється у нестандартному мисленні, пошуку інноваційних рішень педагогічних проблем. Свобода творчості включає здатність майбутнього педагога генерувати нові ідеї, мислити поза стандартами та шукати нестандартні рішення. Це передбачає відкритість до експериментів у педагогічній

практиці та активне використання інноваційних методів навчання. Студент отримує можливість розробляти та адаптувати власні моделі викладання, якими він може скористатися у майбутній професійній діяльності.

Академічна свобода є важливим чинником розвитку творчості студентів, зокрема майбутніх педагогів. Вона забезпечує їм можливість вільно висловлювати свої думки, досліджувати нові ідеї та шукати нестандартні рішення, що значно сприяє творчому самовираженню та професійному зростанню. Вона полягає у можливості випробувати нові ідеї на практиці, аналізувати результати та вносити корективи. Майбутній педагог може обирати напрямок наукових досліджень, вільно висловлювати свою думку стосовно педагогічних ідей, концепцій, та брати участь у розробці нових освітніх програм або методик. Це стимулює їхній інтелектуальний розвиток та сприяє індивідуальній творчій траєкторії, розширює їхній кругозір і сприяє появі нових ідей та інноваційних рішень у майбутній педагогічній практиці.

Вільна академічна атмосфера сприяє обміну думками, активній дискусії та колаборації, що створює сприятливі умови для творчого самовираження та співпраці з іншими студентами та викладачами. Академічна свобода є необхідною умовою для розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів, надаючи їм можливість розширювати свої інтелектуальні горизонти, формувати критичне мислення та сприяти їхній професійній підготовці.

Розвиток критичного мислення у студентів має велике значення, оскільки воно допомагає формувати в них необхідні навички для ефективного навчання та виховання майбутніх учнів. Воно передбачає формування здатності аналізувати інформацію, оцінювати різні точки зору, висувати власні аргументи. Майбутні педагоги з розвиненим критичним мисленням здатні критично оцінювати навчальні матеріали та методи, відбирати найкращі підходи для учнів під час педпрактики і адаптувати їх відповідно до конкретних потреб.

Уміння критично мислити дає змогу майбутнім педагогам ухвалювати продумані рішення в процесі навчання, враховуючи різні фактори й контексти. Майбутні учителі, які вміють критично мислити, сприяють розвитку цих навичок у своїх учнів, навчаючи їх аналізувати

інформацію, робити самостійні висновки та ставити під сумнів авторитети. Критичне мислення дає змогу майбутнім педагогам бути гнучкими та адаптивними в умовах постійних змін в освітньому процесі. Тому критичне мислення є ключовим інструментом для формування сучасного педагога, який здатен готувати учнів до життя у складному й мінливому світі.

Співпраця в команді відіграє важливу роль у розвитку творчості студента, особливо майбутнього педагога. Вона сприяє обміну ідеями, взаємній підтримці та створенню колективного середовища, що стимулює інноваційне мислення. Обмін думками, знаннями та досвідом розширює світогляд майбутніх педагогів і надихає на нові творчі підходи. Взаємодія з іншими сприяє появі несподіваних рішень і генеруванню нових ідей, що збагачує їхній професійний розвиток. У команді студенти можуть отримати підтримку та зворотний зв'язок від своїх колег, що сприяє зростанню впевненості у власних ідеях та їх реалізації. Це стимулює їх вільно експериментувати та відкривати нові шляхи до творчих рішень.

Спільна робота сприяє тому, що різні люди з різним баченням і досвідом створюють унікальний підхід до вирішення завдань. Таке поєднання індивідуальних сильних сторін та ідей створює умови для креативної синергії, коли команда досягає більшого, ніж кожен міг би зробити окремо. Вміння працювати в команді формує у студентів-педагогів навички ефективної комунікації, що є важливими для їх майбутньої професії. Взаємодія з колегами вчить їх відкрито висловлювати свої думки, аргументувати їх та конструктивно обговорювати різні підходи.

Командна співпраця сприяє навчанню студентів спільно вирішувати складні завдання, що вимагає гнучкості та креативності. У такому середовищі вони навчаються адаптувати свої ідеї до реальних умов і створювати інноваційні ідеї, які можна застосувати у майбутній професійній діяльності. Робота в команді дає змогу майбутнім педагогам розвивати навички лідерства, управління колективом та співпраці, що є важливими аспектами творчого процесу. Лідерські здібності допомагають організовувати навчальний процес так, щоб сприяти творчому розвитку учнів. Співпраця в команді є важливим чинником, який стимулює свободу творчості студентів-педагогів. Вона

розширює їхні горизонти, формує навички, необхідні для ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Відповідальність за результати своєї діяльності є важливим елементом для свободи творчості студента – майбутнього педагога. Ця відповідальність формує розуміння того, що свобода творчості супроводжується необхідністю обґрунтування своїх дій та ідей, а також впливає на успішність майбутньої професійної діяльності. Цей аспект передбачає наявність балансу між свободою та відповідальністю. Творчість потребує вільного вираження ідей, але ця свобода стає ціннішою, коли майбутній педагог усвідомлює, що кожне його рішення має наслідки. Розуміння відповідальності за результати своєї діяльності допомагає майбутньому педагогу приймати продумані рішення та брати на себе відповідальність за успіхи або помилки.

Відповідальність сприяє формуванню самостійності у прийнятті рішень. Коли студент-майбутній педагог розуміє, що саме він відповідає за результати своєї творчої діяльності, це стимулює його до самостійного пошуку рішень, експериментів та впровадження нових підходів. Відповідальність мотивує студентів постійно аналізувати свої дії та результати, вивчати власні успіхи та помилки. Це допомагає критично оцінювати свої творчі рішення та вдосконалювати їх, що веде до підвищення якості творчої діяльності та професійного зростання.

Відповідальність за результати своєї діяльності допомагає студентам формувати етичні основи їхньої професійної діяльності. Вони навчаються діяти справедливо, зважаючи на наслідки своїх рішень для майбутніх учнів та колег, що є важливим для забезпечення якісного освітнього процесу. Усвідомлення відповідальності за власні творчі ідеї мотивує студентів до постійного вдосконалення, підвищення рівня своїх знань та вмінь, що сприяє досягненню високих професійних результатів.

Свобода творчості майбутнього педагога забезпечується різними шляхами, основні з них, на нашу думку, такі: сприятлива навчальна атмосфера, гнучкі програми, кваліфіковані викладачі, сучасні технології, співпраця з практиками. Рис. 5.

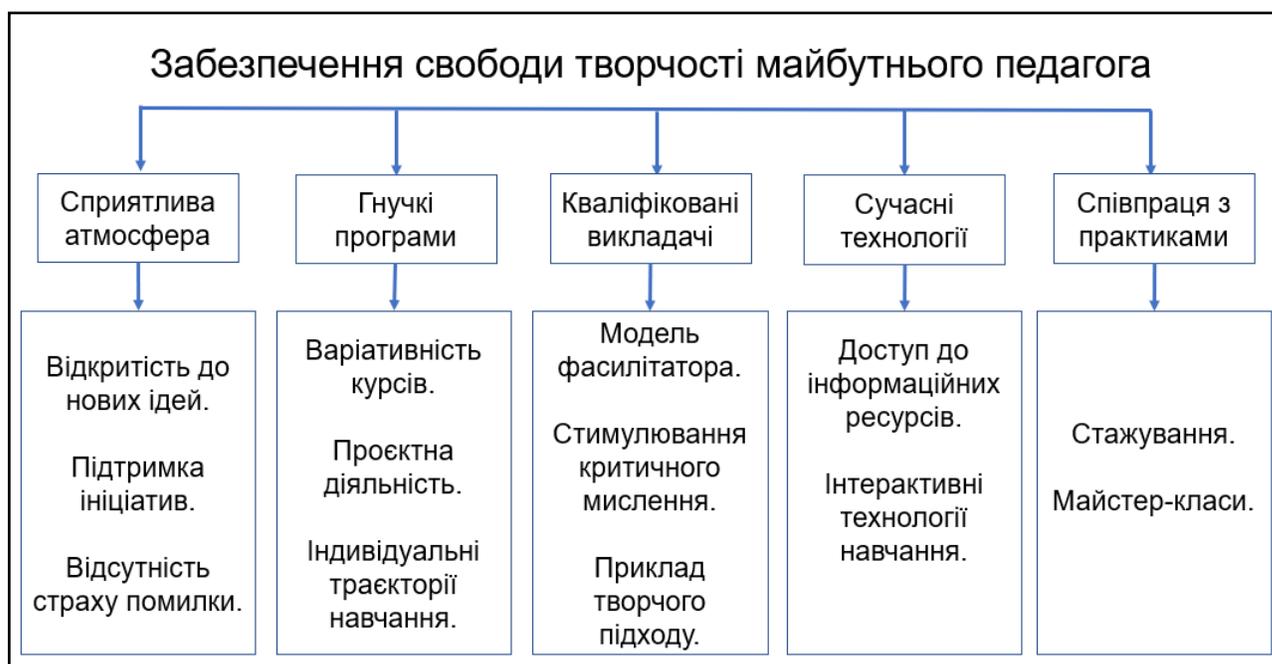


Рис. 3.5. Забезпечення свободи творчості майбутнього педагога

Сприятлива навчальна атмосфера:

1. Відкритість до нових ідей передбачає створення такого середовища, де студенти можуть вільно висловлювати свої думки, навіть якщо вони відрізняються від загальноприйнятих. Цей фактор значно розширює свободу творчості майбутнього педагога, оскільки забезпечує готовність приймати інноваційні підходи та експериментувати, що сприяє розвитку креативного мислення і професійної гнучкості.

Відкритість до нових ідей дає змогу майбутнім педагогам використовувати сучасні технології у навчальному процесі. Наприклад, студент, який охоче сприймає інновації, може інтегрувати цифрові інструменти (програми для створення віртуальних класів, інтерактивні платформи або мобільні додатки для навчання) у свою практику. Це не тільки покращує навчальний процес у закладі освіти, де майбутній вчитель проходить практику, але й стимулює учнів до активної участі та розвитку власної творчості. Наприклад, студент-практикант використовує інтерактивні платформи, такі як Kahoot або Quizlet, для створення креативних навчальних ігор, а це дає змогу учням активно засвоювати матеріал.

Відкритість до нових ідей заохочує студентів-педагогів вивчати різні дисципліни та інтегрувати їх у свою педагогічну діяльність. Це сприяє створенню інноваційних методів навчання, які поєднують, наприклад, науку з мистецтвом або історію з технологіями, стимулюючи здобувачів вищої освіти до творчого мислення, як от: студент-практикант, відкритий до міждисциплінарності, розробляє урок з природознавства, де учні створюють моделі космічних апаратів, використовуючи знання з фізики та креативні техніки малювання.

Відкритий до нових ідей майбутній вчитель під час проходження педагогічної практики і в майбутній професійній діяльності не обмежиться традиційними методами викладання, а проявлятиме гнучкість у виборі методів навчання. Він готовий використовувати різні підходи, експериментувати з новими форматами та адаптувати свої методи до потреб учнів. Це дає йому змогу ефективніше стимулювати учнів до творчої активності, наприклад, застосувати проєктний метод навчання, де учні працюють над спільними проєктами, що охоплюють різні теми і дають змогу вільно висловлювати свої ідеї та креативно підходити до виконання завдань.

Майбутній педагог, який відкритий до нових ідей, зацікавлений у вивченні сучасних педагогічних теорій і практик. Це дає йому змогу розширювати свій професійний інструментарій і бути гнучким у виборі підходів для навчання. Знання новітніх методик, таких як гейміфікація, STEAM-освіта або інклюзивне навчання, сприяє створенню інноваційних педагогічних практик. Майбутній педагог може застосовувати концепцію гейміфікації, створюючи навчальні завдання у вигляді квестів або рольових ігор, що стимулює учнів до активного залучення в процес навчання через елементи гри.

Відкритість до нових ідей допомагає студентам-практикантам бути більш чутливими до потреб та інтересів учнів класу, у якому він проходить практику. Це дає можливість співпрацювати з учнями на рівні, де кожен може вільно висловлювати свої думки та пропозиції, що стимулює спільний творчий процес. Майбутній учитель може створити відкриту дискусійну платформу для учнів, де кожен може пропонувати свої ідеї для проєктів або уроків. Це дає учням можливість брати активну участь у процесі навчання, розвиваючи власну творчість.

Відкритість до нових ідей також передбачає готовність майбутнього вчителя до прийняття різноманітних культурних підходів до навчання, краще розуміти й інтегрувати у свій навчальний процес різні культурні перспективи, що збагачує творче середовище та сприяє взаємоповазі, наприклад, студент-практикант організовує урок, присвячений традиціям різних народів, де учні можуть вивчати культуру через творчі завдання: танці, малювання, виготовлення національних костюмів.

Таким чином, відкритість до нових ідей забезпечує майбутнім педагогам можливість використовувати широкий спектр методів та підходів, сприяючи розвитку їхньої творчої свободи і підготовці до викладання у новій українській школі.

2. Підтримка ініціатив майбутніх педагогів відбувається через їх заохочення до самостійної роботи, проведення досліджень, розроблення власних проєктів.

Підтримка ініціатив студентів має вирішальне значення для забезпечення їхньої свободи творчості, оскільки стимулює їхню активність, креативність та прагнення до самовираження. Коли студент відчуває, що його ідеї підтримують і цінують, він стає більш упевненим у власних здібностях і готовий експериментувати як під час проходження педагогічної практики, так і в процесі теоретичного навчання. Підтримка ініціатив дає майбутнім педагогам розуміння того, що їхні ідеї мають значення і що вони можуть реалізувати свої задуми. Це стимулює їх до активнішої участі в процесі навчання, оскільки вони впевнені, що їхні пропозиції будуть почуті та оцінені. Наприклад, під час застосування методу симуляції на лабораторній роботі з педагогіки, студент пропонує запровадити креативний метод навчання для учнів через інтерактивні театральні вистави. Викладач підтримує цю ініціативу, спонукає інших студентів допомогти в розробці такого уроку. Це надихає студента на подальше розроблення нестандартних підходів до навчання.

Коли майбутніх педагогів підтримують у їхніх ініціативах, це створює безпечне середовище для експериментів. Вони можуть апробувати нові методи та підходи, не боячись помилитися, оскільки їхні спроби оцінюються як частина процесу навчання, а не лише за кінцевий результат. Наприклад, під час лабораторної роботи з методики

математики, студент ініціює створення експериментальної методики викладання математики за допомогою використання природних матеріалів (листя, каміння, пісок). Викладач заохочує таку ініціативу, пропонує спробувати її на практиці. Такий досвід допомагає майбутньому педагогу впевнитися в ефективності свого підходу та підвищує рівень його креативності.

Підтримка ініціатив допомагає майбутнім педагогам відчутти зв'язок між їхніми ідеями та реальними проблемами, з якими вони можуть зіткнутися у педагогічній діяльності. Це сприяє розвитку відповідального підходу до творчості, коли студенти розуміють, що їхні ідеї можуть мати реальний вплив на навчальний процес і учнів.

Підтримка ініціатив дає можливість майбутнім педагогам розвивати навички лідерства та організації, що є важливими для успішної педагогічної діяльності. Коли студент ініціює та реалізує власні проекти, він вчиться планувати, координувати та співпрацювати з іншими, що є важливими елементами творчого процесу. Підтримуючи студентські ініціативи, викладач тим самим сприяє інтеграції знань із різних галузей, що розширює можливості для творчості. Майбутні педагоги можуть пропонувати ідеї, які поєднують різні дисципліни, що дає їм змогу генерувати нові, оригінальні педагогічні рішення, наприклад, студент може запропонувати міждисциплінарний проєкт, де поєднуються література та технології. Використовуючи необхідні програми та технічні засоби він втілює ідею на практиці.

Відчуваючи, що його ініціативи підтримують, майбутній педагог стає більш мотивованим до подальшого розвитку та самовдосконалення. Підтримка ініціатив сприяє створенню середовища, в якому студенти прагнуть бути творчими та активними, навчаються шукати нові підходи та вдосконалювати свої навички. Підтримка ініціатив часто передбачає спільну роботу зі студентами, викладачами та іншими фахівцями. Це вчить майбутніх педагогів співпрацювати з іншими, розвивати свої соціальні навички та враховувати різні думки, що позитивно впливає на творчий процес. Як приклад, може бути створення колективного проєкту між студентами різних курсів факультету для розробки нових інтерактивних методів викладання. Викладачі підтримують проєкт, організовуючи зустрічі та консультації.

У результаті студенти розробляють кілька ефективних методів, які можна застосувати в школах.

Таким чином, підтримка ініціатив майбутніх педагогів не тільки сприяє розвитку їхньої творчої свободи, а й допомагає їм стати більш впевненими, компетентними та готовими до впровадження інноваційних ідей у своїй майбутній професійній діяльності.

3. Відсутність страху помилки як забезпечення свободи творчості майбутнього педагога, передбачає створення такої атмосфери, в якій помилки розглядаються як невід'ємна частина освітнього процесу і можливість для зростання.

Страх помилитися – це один з найбільших ворогів творчості. Для майбутнього педагога, який покликаний стимулювати майбутніх своїх учнів до експериментів і нових відкриттів, відсутність цього страху є особливо важливою.

Студент, який постійно боїться помилитися, часто уникає нових завдань і нестандартних підходів, його мозок починає працювати в режимі самозбереження, уникаючи нестандартних ідей та рішень. Страх помилки обмежує мислення, що призводить до пошуку лише очевидних рішень і небажання розглядати альтернативні варіанти. Помилки – це цінний досвід, який допомагає майбутньому педагогу зростати і вдосконалюватися. Боячись помилитися, він позбавляє себе можливості вчитися на власних помилках.

Зайва самокритика може призвести до того, що майбутній педагог буде недооцінювати свої досягнення і зациклюватися на своїх недоліках, що може ускладнювати спілкування з учасниками освітнього процесу, оскільки він боїтиметься висловити свою думку.

Для того, щоб помилки сприймалися як можливість для зростання, необхідно змінити ставлення до помилок. Викладачі повинні переконати студентів – майбутніх педагогів, що помилки – це не провал, а природна частина навчального процесу. Вони повинні заохочувати експерименти, створивши умови, в яких студенти можуть сміливо експериментувати і шукати нові рішення. Викладачі повинні бути готовими підтримати студентів, які зіткнулися з труднощами, допомогти їм знайти причини помилок і знайти шляхи їх подолання.

Студенти мають відчувати, що їхні ідеї будуть почуті і отримають гідну оцінку, навіть якщо вони не принесли очікуваного результату.

Оцінювати не тільки кінцевий результат, але й процес роботи, зусилля, які доклав студент.

Гарною практикою може бути залучення студентів до оцінювання своєї роботи і роботи одногрупників, щоб вони могли зрозуміти критерії оцінювання і навчитися аналізувати свої помилки.

Для подолання страху помилки, майбутніх педагогів необхідно включати в групові форми роботи, використовувати інтерактивні методи навчання, наприклад, використати метод «мозкового штурму», який дає змогу генерувати велику кількість ідей в короткі терміни, не оцінюючи їх на правильність; використати техніку «помилятися – це модно», запровадити в групі традицію, коли студенти діляться своїми найцікавішими помилками і обговорюють, який досвід вони з них винесли. Цікавим може бути метод «Безпечний простір» для помилок. Для цього створюється спеціальний простір (наприклад, онлайн-форум), де майбутні педагоги можуть ділитися своїми ідеями без страху критики.

Відсутність страху помилки – це не вроджена риса, а навичка, яку можна і потрібно розвивати у майбутніх педагогів. Створивши сприятливу атмосферу у закладі вищої освіти, можна допомогти майбутнім педагогам позбавитися цього страху і розкрити свій творчий потенціал.

Гнучкі навчальні програми:

1. Варіативність курсів – один із найефективніших інструментів для розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів. Можливість вибору студентами курсів за інтересами дає їм змогу поглиблювати знання в обраних сферах. Студенти можуть обирати ті напрямки, які найбільше відповідають їхнім інтересам та професійним амбіціям, що, в свою чергу, стимулює їх до більш глибокого занурення в матеріал та активної творчої діяльності.

Варіативність курсів сприяє індивідуалізації навчання майбутніх педагогів. Студенти мають можливість обирати курси, які відповідають їхнім індивідуальним потребам та інтересам не тільки для поглиблення знань в обраних сферах, але й розвитку власного стилю роботи. Вибір курсів дає змогу майбутнім педагогам ознайомитися з різними підходами до навчання, різними педагогічними технологіями та інноваційними методами. Це сприяє розширенню їхнього кругозору та

формуванню власного педагогічного кредо. Оскільки студенти мають можливість вивчати те, що їх цікавить, у них з'являється більша мотивація до навчання та бажання розвиватися як професіонали.

Варіативність курсів спонукає студентів порівнювати різні точки зору, аналізувати інформацію та формувати власні судження, що сприяє розвитку критичного мислення.

У сучасній школі вчитель повинен бути готовий до викладання різних предметів, працювати з різними групами учнів та використовувати різноманітні методи навчання. Варіативність курсів допомагає студентам сформувати необхідні для цього компетентності, готуючи їх до реальної роботи.

У педагогічному університеті можуть бути різні форми варіативності: вибіркові курси, профільні модулі, індивідуальні навчальні плани, модулі за вибором, елективні курси тощо.

Вибіркові курси студенти можуть обирати з різних областей педагогіки, психології, соціології, філософії тощо.

Профільні модулі дають змогу студентам поглиблювати свої знання в певних напрямках (наприклад, інклюзивна освіта, інформаційні технології в освіті, STEAM-освіта).

Індивідуальні навчальні плани дають змогу майбутнім педагогам займатися науковою роботою, брати участь у проєктах або стажуватися.

В рамках обов'язкових курсів можна пропонувати студентам вибирати окремі *модулі за вибором*, які найбільше відповідають їхнім інтересам.

Елективні курси можуть бути присвячені різним актуальним проблемам освіти, новим педагогічним технологіям, міжнародному співробітництву тощо.

Для забезпечення варіативності курсів необхідні додаткові фінансові ресурси, кадри та матеріально-технічна база.

2. Проектна діяльність передбачає залучення майбутніх педагогів до участі в різних проєктах, які спонукають їх застосовувати теоретичні знання на практиці; здобувати нові знання і навички, розвивати такі важливі якості, як ініціативність, відповідальність, креативність та вміння працювати в команді.

При організації проєктної діяльності майбутні педагоги мають можливість обирати теми, які їх цікавлять, розробляти власні методи

дослідження та презентації результатів; вчать аналізувати інформацію, формулювати гіпотези, шукати нестандартні рішення.

Проектна діяльність розвиває навички роботи в команді, вміння ефективно спілкуватися та презентувати свої ідеї. Студенти отримують досвід планування, організації та управління проектом, що є важливими навичками для будь-якого педагога. В процесі проектної діяльності проходить стимулювання креативності: майбутні педагоги виходять за рамки стандартних підходів, експериментують та генерують нові ідеї.

З метою забезпечення свободи творчості, майбутнім педагогам можна пропонувати різні типи проектів:

- навчально-дослідницькі: дослідження певної педагогічної проблеми, розробка нових методів навчання, аналіз ефективності різних підходів;

- творчі проекти: створення навчальних посібників, розробка інтерактивних ігор, створення відеоуроків, розробка сайтів для навчання;

- соціальні проекти: розробка та реалізація проектів, спрямованих на вирішення соціальних проблем, таких як профілактика булінгу, пропаганда здорового способу життя тощо;

- міжпредметні проекти: об'єднання знань з різних предметів для вирішення комплексної проблеми.

Проектна діяльність потребує підтримки з боку досвідчених викладачів, створення умов для співпраці у командах, надання консультацій та необхідної допомоги.

3. Індивідуальні освітні траєкторії передбачають розробку індивідуальних планів навчання, які враховують особливості кожного майбутнього педагога.

Індивідуальна траєкторія навчання – це шлях до розкриття творчого потенціалу майбутнього педагога, персоналізований шлях освіти, який дає змогу студенту-майбутньому педагогу обирати курси, теми досліджень, методи роботи та темп навчання відповідно до своїх інтересів, здібностей та професійних цілей. Такий підхід стимулює розвиток творчого потенціалу та готує майбутнього педагога до роботи в динамічному освітньому середовищі, де індивідуальний підхід до кожного учня є ключовим.

Індивідуальна траєкторія навчання забезпечує гнучкість та свободу вибору, коли студенти мають можливість самостійно формувати свій навчальний план, обирати курси, які відповідають їхнім інтересам і професійним цілям. Самостійний вибір і планування навчального процесу формує у студентів почуття відповідальності за власне навчання.

Індивідуальна траєкторія сприяє підвищенню мотивації, якщо студенти відчують, що навчальний процес відповідає їхнім потребам, готує їх до постійного самонавчання та адаптації до змін.

Бажано, щоб кожен студент брав участь у розробці індивідуального навчального плану, в якому визначалися б цілі навчання, вибиралися курси, встановлювалися терміни виконання завдань тощо, спільно з куратором, адже розробка власного навчального плану – це не просто формальність, а можливість побудувати індивідуальний шлях навчання, який відповідає інтересам і цілям майбутнього педагога.

Індивідуальна траєкторія навчання – ефективний спосіб для забезпечення свободи творчості майбутніх педагогів. Для успішної реалізації індивідуальних траєкторій необхідно подолати ряд організаційних і ресурсних проблем.

Кваліфіковані викладачі:

1. Модель фасилітатора передбачає, що викладач виступає не просто передавачем знань, а скоріше фасилітатором навчального процесу, який створює сприятливе середовище для самостійного дослідження, критичного мислення та творчості студентів. Такий підхід особливо важливий для забезпечення свободи творчості майбутніх педагогів, адже саме вони в подальшому будуть створювати умови для творчого самовираження своїх учнів.

Роль фасилітатора є дуже важливою, адже він створює атмосферу, де студенти почувають себе комфортно, можуть висловлювати свої думки без страху помилитися і отримувати зворотний зв'язок. Замість готових відповідей, фасилітатор ставить провокаційні запитання, які спонукають студентів аналізувати інформацію, формулювати власні думки та аргументувати свою позицію.

Фасилітатор заохочує майбутніх педагогів до самостійної роботи, довіряє їхнім ідеям і надає підтримку у реалізації їхніх проектів. Він

організовує групову роботу, яка сприяє розвитку навичок комунікації, співпраці та взаємодопомоги; фокусується на процесі, а не на результаті: більше уваги приділяє процесу навчання, ніж кінцевому результату. Це дає змогу майбутнім педагогам здобувати досвід, робити помилки і вчитися на них.

Фасилітатор виступає в ролі коуча і ментора, який допомагає майбутнім педагогам розкрити свій творчий потенціал, визначити свої сильні сторони і подолати труднощі.

Модель фасилітатора є одним з найефективніших способів розвитку свободи творчості майбутніх педагогів.

2. Стимулювання критичного мислення як шлях до забезпечення свободи творчості майбутнього педагога передбачає заохочення студентів до аналізу інформації, формулювання власних суджень і висловлення альтернативних точок зору.

Кваліфікований викладач діє як каталізатор, який запалює іскру критичного мислення у майбутніх педагогів. Він створює атмосферу довіри, де студенти почувають себе безпечно і можуть висловлювати свої думки, навіть якщо вони відрізняються від загальноприйнятих. Замість прямих запитань, що передбачають однозначні відповіді, викладач ставить відкриті запитання, які стимулюють до роздумів і пошуку різних варіантів відповідей.

Викладач демонструє майбутнім педагогам, як він сам аналізує інформацію, формулює гіпотези і перевіряє їх. Він організовує дискусії, де студенти можуть обмінюватися думками, аргументувати свою позицію і слухати інших. Для стимулювання критичного мислення досвідчений викладач використовує інтерактивні методи навчання та надає студентам конструктивний зворотний зв'язок, допомагаючи їм виявити свої сильні сторони і слабкі місця в критичному мисленні.

Викладач пропонує майбутнім педагогам реальні ситуації з педагогічної практики і просить їх проаналізувати, запропонувати рішення і обґрунтувати їх, знайомить з різними теоріями і підходами до навчання з наступною критикою.

Для того, щоб забезпечити розвиток критичного мислення майбутніх педагогів як шлях до свободи творчості, викладач повинен мати глибокі знання в галузі педагогіки: розуміти особливості

когнітивного розвитку студентів і знати, як задавати правильні запитання, слухати і забезпечувати зворотний зв'язок.

Викладач повинен бути готовий до постійного саморозвитку і вдосконалення своїх педагогічних навичок.

3. Приклад творчого підходу передбачає демонстрацію викладачами власної творчості в процесі навчання.

Власний приклад викладача є одним із найпотужніших інструментів у забезпеченні свободи творчості майбутніх педагогів. Коли студенти бачать, як їхній викладач підходить до своєї роботи з креативністю, інноваційністю та відкритістю до нового, вони на підсвідомому рівні починають переймати ці якості. Викладач може поділитися своїми власними помилками та успіхами, показавши, що навчання – це постійний процес.

Викладач може дати приклад власного ентузіазму щирим інтересом до свого предмета, постійно експериментуючи та вдосконалюючи методику його викладання, що може підштовхнути майбутніх педагогів до аналогічної діяльності у викладанні дисциплін своєї спеціальності.

Викладач, який любить свою роботу, є для студентів прикладом того, як можна поєднувати творчість і професіоналізм.

Сучасні технології:

1. Доступ до інформаційних ресурсів – це надання студентам можливості використовувати різноманітні онлайн-платформи, бази даних, інструменти для створення мультимедійних матеріалів та забезпечення свободи творчості.

Шляхом вивчення різноманітних джерел інформації – наукових статей, книг, онлайн-курсів, баз даних – студенти отримують доступ до широкого спектра знань. Це дозволяє їм поглибити розуміння педагогічних теорій і практик, ознайомитися з інноваційними підходами до навчання та виховання підростаючого покоління.

Маючи доступ до різноманітних інструментів для створення контенту (текстових редакторів, графічних редакторів, платформ для створення презентацій), студенти можуть розробляти власні навчальні матеріали, що відповідають їхнім інтересам та потребам майбутніх учнів. Це дозволяє їм проявити творчість та індивідуальність.

Онлайн-платформи та соціальні мережі надають студентам можливість обмінюватися ідеями, співпрацювати над спільними проектами та брати участь у дискусіях. Це стимулює творче мислення та сприяє розвитку навичок командної роботи.

Доступ до величезної кількості інформації мотивує студентів до постійного саморозвитку. Вони можуть вибирати теми для досліджень, відвідувати онлайн-курси та брати участь у вебінарах, що відповідають їхнім інтересам.

Навички, отримані завдяки роботі з інформаційними ресурсами, є незамінними для сучасного педагога. Вміння шукати, аналізувати та використовувати інформацію, а також створювати власний навчальний контент дозволяють педагогам бути більш ефективними та креативними у своїй роботі.

Майбутні педагоги, маючи доступ до інформаційних ресурсів, можуть успішно та творчо використовувати їх для професійного розвитку та підготовки до педагогічної діяльності у закладах освіти. Для цього вони можуть:

- створювати інтерактивні навчальні матеріали: презентації з анімацією та інтерактивними елементами, використовуючи програми типу PowerPoint, Google Slides або Prezi, Adobe Photoshop, Illustrator або Canva, що дозволяють яскраво візуалізувати матеріали для уроків та не просто передавати інформацію майбутнім учням, а й залучити їх до процесу навчання;

- використовувати такі інструменти, як Piktochart або Infogram, для створення наочних та інформативних графіків, діаграм та схем;

- розробляти власні ігри, наприклад, на платформі Scratch або GameMaker, що робить процес навчання більш захоплюючим і незабутнім;

- створювати відеоуроки та анімаційні ролики за допомогою програм для відеомонтажу, які пояснюють складні поняття простою та доступною мовою;

- вести власний блог або створити веб-сайт, на якому ділитися своїми ідеями, досвідом та розробляти авторські методики навчання;

- проходити онлайн-курси на платформах типу Prometheus або Coursera та інших платформах, що дає можливість творчо використати отримані знання в майбутній педагогічній діяльності;

- залучатися до розробки електронних підручників з використанням програм для верстки та дизайну, що дає їм не лише зробити навчальний матеріал більш доступним та цікавим для учнів, а й проявити свою творчість;

- ділитися в онлайн-спільнотах своїми ідеями, ставити запитання та отримувати відповіді від колег із різних країн, що може стати джерелом натхнення для створення власних унікальних уроків та проектів;

- брати участь в онлайн-вебінарах та конференціях, що дає можливість дізнатися про нові тренди в освіті та познайомитися з цікавими людьми.

Розвиток інформаційних технологій відкриває перед майбутніми педагогами безмежні можливості для творчості та самореалізації. Забезпечення студентів доступом до різноманітних інформаційних ресурсів є важливим завданням сучасного університету. Адже саме творчі, креативні та інноваційні педагоги здатні підготувати нове покоління, готове до життя в інформаційному суспільстві.

2. Інтерактивні методи навчання стимулюють майбутніх педагогів до творчості та опанування навичками професії вчителя.

Для забезпечення свободи творчості майбутніх педагогів використовуються різноманітні інтерактивні методи: проєктна діяльність, дискусії та дебати, рольові ігри, групові завдання, симуляційні завдання, кейс-метод, мозкова атака, метод «акваріум», тренінги та семінари, форум театри, peer-to-peer навчання тощо.

Досить ефективними, на наш погляд, є використання *методу симуляційних завдань*, які поділяються на педагогічні симулятори (моделювання різних педагогічних ситуацій наприклад, проведення уроків, спілкування з батьками) та симуляції соціальних процесів (моделювання соціальних ситуацій, що виникають у класі, для розвитку у студентів навичок вирішення конфліктів, ведення переговорів тощо).

Для створення симуляційних завдань використовуються технології віртуальної реальності (максимально реалістичне оточення для навчання); доповненої реальності (поєднання віртуальних об'єктів з реальним світом); ігрові технології; штучний інтелект, який надає можливість створювати більш індивідуальні та адаптивні навчальні траєкторії.

Прикладами симуляторів можуть бути:

- симулятори уроків, які дають змогу майбутнім педагогам відпрацювати різні етапи уроку, вибрати методи та прийоми навчання, взаємодіяти з віртуальними учнями.

- симулятори шкільного життя, де студенти моделюють різноманітні ситуації, які можуть виникнути в школі: конфлікти між учнями, спілкування з батьками, проведення класних годин.

- симулятори онлайн-навчання, де майбутні педагоги пробують себе в ролі онлайн-педагога, розробляючи онлайн-курси, організовуючи віртуальні класи тощо.

Симулятори можуть використовуватися як окремий модуль або як інструмент для закріплення теоретичних знань. Студенти можуть проходити симулятори самотійно, в парах або командах. Після проходження симулятора можна організувати обговорення, де майбутні педагоги поділяться своїми враженнями та досвідом.

Для створення педагогічних симуляторів існує багато платформ, таких як: Unity – для створення складних і візуально привабливих симуляторів, які можуть включати віртуальну реальність; Unreal Engine – дає змогу створювати високоякісні симулятори з реалістичною графікою; Classcraft – можливість створення інтерактивних класів, у яких студенти можуть відігравати ролі учнів і вчителів; платформи для розробки навчальних ігор, які можуть використовуватися як симулятори.

Майбутні педагоги мають можливість працювати з різними типами симуляторів: симулятори уроків, симулятори управління класом, симулятори інклюзивного навчання, симулятори он-лайн навчання тощо.

Симулятори дають змогу майбутнім педагогам не тільки розвивати свободу творчості, а й швидко набути практичних навичок, використовуючи симулятори в будь-який час і в будь-якому місці, експериментуючи без ризику для реальних учнів.

Застосування інтерактивних методів у навчальному процесі сприяє підготовці висококваліфікованих педагогів, здатних створювати сучасне освітнє середовище, що відповідає потребам XXI століття.

Співпраця з практиками:

1. Стажування як засіб свободи творчості майбутніх педагогів може відбуватися на базі освітніх закладів в Україні, що дозволить їм отримати практичний досвід і застосувати свої знання в реальних умовах, а також закордонне стажування.

Стажування надає студентам можливість спостерігати за роботою досвідчених педагогів, аналізувати їхні методи та прийоми, експериментувати із власними підходами. Вони навчаються аналізувати педагогічні ситуації, оцінювати ефективність різних педагогічних технологій та творчо підходити до розробки власних методичних прийомів. Стажування стимулює майбутніх педагогів шукати нестандартні рішення, розробляти інноваційні методики та створювати сприятливе навчальне середовище. Спостерігаючи за різноманітними навчальними процесами, студенти розвивають свою уяву та здатність до педагогічної імпровізації. Успішний досвід стажування підвищує впевненість майбутніх педагогів у своїх силах та сприяє формуванню позитивного ставлення до професії вчителя.

Останніми роками набуло поширення *закордонне стажування* майбутніх педагогів, як засіб свободи творчості та важливий елемент їх професійної підготовки, оскільки надає можливість здобути міжнародний досвід, покращити знання мов, ознайомитися з різними освітніми системами та методиками викладання.

Стажування бувають як *короткостроковими*, так і *довгостроковими*, залежно від програми чи організації, що їх пропонує. Стажування можуть відбуватися через *академічні обміни*, які передбачають тимчасове навчання в закордонному університеті або педагогічному коледжі. Майбутні педагоги мають змогу відвідувати лекції, брати участь у практичних заняттях, спостерігати за викладацьким процесом і застосовувати отримані знання у власних педагогічних проектах. Однією із найбільших і найпопулярніших програм академічного обміну в Європі є Erasmus+, яка пропонує стажування та навчання студентів у різних країнах Європейського Союзу.

Іншим видом стажування є педагогічна *практика за кордоном*, що передбачає безпосередню участь в освітньому процесі в закордонних школах чи інших освітніх закладах. Майбутні педагоги працюють асистентами вчителів або проводять заняття самостійно, залежно від

рівня підготовки і програми. Таке стажування дає змогу ознайомитися з методиками викладання та виховними технологіями в різних культурних контекстах та креативно застосовувати їх у своїй майбутній педагогічній діяльності. Наприклад, Cultural Vistas Teaching Internship пропонує студентам можливість пройти стажування в школах США, Німеччини або інших країнах, виконуючи роль помічника вчителя, а The Japan Exchange and Teaching (JET) Programme – програма, яка дає можливість студентам працювати асистентами вчителів англійської мови в школах Японії.

Для студентів-майбутніх педагогів, які планують викладати іноземні мови існують *мовні стажування*, які включають вивчення мови через занурення в мовне середовище та викладання мови учням, які її вивчають як іноземну. Так, наприклад, програма British Council Assistantship Programme дає змогу майбутнім педагогам працювати асистентами вчителів англійської мови в країнах Європи, Азії або Латинської Америки; DAAD (Німецька служба академічних обмінів) пропонує різноманітні мовні курси та стажування для студентів, які вивчають німецьку мову або хочуть викладати її.

Користується попитом міжнародна мережа програм Teach for All які зосереджені на професійному розвитку вчителів у сферах інноваційної та інклюзивної освіти.

З розвитком технологій все більше стажувань проходять *онлайн або у змішаному форматі*. Майбутні педагоги можуть брати участь як в українських, так і у міжнародних освітніх проєктах, викладати або взаємодіяти з учнями віртуально. Це дає можливість отримати практичний досвід як в Україні, так і міжнародний досвід без необхідності покидати місце проживання або навчання, виїжджати за межі кордону, що є особливо корисним під час пандемій або фінансових обмежень.

Деякі організації пропонують студентам-майбутнім педагогам можливість поєднувати викладання з *волонтерською діяльністю*, що надає їм широке поле для розвитку творчого потенціалу. Це може включати роботу в школах, дітьми внутрішньо переміщених осіб, таборах для біженців, дитячих будинках або освітніх проєктах у різних регіонах України та віддалених регіонах світу.

Стажування як шлях до свободи творчості майбутнього педагога має важливе значення, адже воно розширює професійний світогляд, знайомить з різними освітніми системами та підходами до викладання. Робота в різних культурних середовищах дає змогу студентам зрозуміти та враховувати культурні особливості своїх майбутніх учнів, а міжнародний досвід підвищує конкурентоспроможність студентів на ринку праці.

2. Майстер-класи як засіб формування свободи творчості майбутнього педагога відіграють важливу роль. Вони надають студентам унікальну можливість спостерігати за роботою досвідчених педагогів, засвоїти нові методики та підходи, а також розвинути власну творчу ініціативу.

Майстер-класи можуть проходити в різних форматах: демонстрація уроку досвідченим вчителем; практикум, на якому студенти виконують практичні завдання під керівництвом майстра; творчі майстерні, у яких майбутні педагоги спільно розробляють навчальні матеріали або проекти; обмін досвідом, коли досвідчені педагоги діляться своїми історіями успіху та невдач.

Досвідчені вчителі або майстри проводять майстер-класи з використанням різних методик та технологій, де студенти знайомляться з широким спектром можливостей для організації освітнього процесу, нестандартними підходами до вирішення різноманітних навчальних та виховних ситуацій.

Майстри-класи зазвичай проводяться в неформальній обстановці, що сприяє розвитку творчого мислення та обміну ідеями. Крім того, майбутні педагоги мають можливість самостійно спробувати застосувати нові методики та отримати практичні поради від майстра.

Спостерігаючи за роботою досвідчених педагогів, студенти отримують натхнення для власних педагогічних пошуків. Аналізуючи побачене, порівнюють різні підходи та формують власну точку зору. Майстер-класи створюють сприятливі умови для спілкування студентів між собою та з досвідченими педагогами.

Після завершення майстер-класу в процесі обговорення, майбутні педагоги діляться своїми враженнями, про те, як вони навчилися використовувати інноваційні методи та методики, як зможуть творчо

адаптувати їх до реального освітнього процесу у майбутній професійній діяльності.

Майстер-класи є потужним інструментом для забезпечення свободи творчості майбутніх педагогів. Вони дають змогу студентам вийти за рамки традиційних підходів до навчання і виховання, освоїти нові методики та розширити свій професійний кругозір. Регулярне проведення майстер-класів сприяє формуванню у студентів креативного мислення, готовності до інновацій та бажання постійно вдосконалюватися.

Свобода творчості майбутніх педагогів не означає повну відсутність будь-яких обмежень. Вона передбачає відповідальність за свої рішення, готовність до саморозвитку і постійної самоосвіти і є ключовим чинником у формуванні індивідуального стилю викладання та професійної компетентності, що сприяє його успішній самореалізації в освітній сфері. Забезпечення такої свободи – це спільна відповідальність викладачів, адміністрації закладу вищої освіти і самих студентів.

3.4. Шляхи професійного розвитку майбутніх педагогів

Професійний розвиток майбутнього педагога – це безперервний процес становлення фахівця, який охоплює оволодіння теоретичними знаннями, формування практичних умінь, розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Це шлях від студента до вчителя, який передбачає постійне вдосконалення, адаптацію до змін в освітньому середовищі та пошук нових педагогічних підходів. Професійний розвиток майбутніх педагогів є багатограним процесом, який починається ще під час навчання у закладі вищої освіти і триває протягом усього їхнього професійного життя. Його мета – забезпечити ґрунтовну підготовку, яка включає як академічні знання, так і розвиток практичних, методичних та соціальних навичок.

Основними шляхами професійного розвитку майбутніх учителів є академічна підготовка, практика та стажування, участь в освітніх проєктах та волонтерській діяльності, самоосвіта та саморозвиток, участь у професійних організаціях та освітніх спільнотах, менторство та

коучинг, науково-дослідна діяльність, інноваційні технології та диджиталізація, розвиток м'яких навичок (soft skills) (Рис.3.6).



Рис. 3.6. Основні шляхи професійного розвитку майбутніх учителів

Академічна підготовка є фундаментом професійного розвитку, що полягає у глибокому оволодінні предметними знаннями, методиками викладання та загальними педагогічними науками.

Цей шлях професійного розвитку майбутнього педагога є основоположним і визначає його подальшу успішну діяльність. Глибоке розуміння теоретичних засад педагогіки, психології та методики викладання предметів дає змогу сформувати цілісне уявлення про освітній процес. Майбутній педагог усвідомлює, як відбувається процес навчання та виховання, які фактори впливають на їх ефективність, які психологічні особливості притаманні учням різного віку. Розуміння психологічних особливостей дітей дає змогу майбутньому педагогу створити сприятливі умови для розвитку кожного учня, використовувати різноманітні методи і прийоми навчання та виховання.

Теоретичні знання про методику викладання предметів дають можливість майбутньому педагогу обирати найбільш ефективні методи для досягнення поставлених виховних та навчальних цілей, знайти індивідуальний підхід до кожного учня.

На основі теоретичних знань у студента формується система цінностей, педагогічна позиція та можливість розробити власний стиль роботи з майбутніми учнями.

Глибокі знання в галузі педагогіки та психології є основою для проведення власних наукових досліджень, що сприяє подальшому професійному зростанню майбутніх педагогів. Глибоке засвоєння теоретичних основ – це не просто вивчення термінів і понять. Це процес формування професійної свідомості, який дає змогу майбутньому педагогу стати творчим, компетентним і успішним фахівцем.

Практика та стажування – є невід’ємною частиною підготовки майбутніх педагогів та їх професійного розвитку. Вони забезпечують тісний зв’язок між теоретичними знаннями, здобутими в університеті, та реальними умовами роботи в закладі освіти.

Під час проходження педагогічної практики та стажування майбутні педагоги мають можливість застосувати свої теоретичні знання на практиці, побачити, як працюють різні педагогічні методики та технології. Практика сприяє розвитку та формуванню різних професійних компетентностей: комунікативних (вміння взаємодіяти з учнями, колегами, батьками), організаторських (вміння планувати і організовувати освітній процес), дидактичних (вміння обирати ефективні методи і прийоми навчання), виховних (вміння формувати особистість учня) тощо.

Цей шлях професійного розвитку допомагає майбутнім педагогам студентам зрозуміти свої сильні сторони та слабкі місця, визначитися зі своїм майбутнім професійним шляхом.

Педагогічна практика та стажування є важливими етапами професійного становлення майбутнього вчителя. Вони дозволяють студентам не тільки здобути практичні навички, але й сформувати професійну ідентичність, розвинути творчий потенціал та готовність до постійного самовдосконалення.

Освітні проекти і волонтерська діяльність є важливими шляхами для професійного розвитку майбутніх педагогів. Вони не лише доповнюють теоретичні знання, а й формують практичні навички, розвивають творчі здібності та сприяють соціалізації.

Освітні проєкти – це самостійні або групові роботи студентів, спрямовані на вирішення певної педагогічної проблеми. Вони можуть охоплювати різні аспекти освітнього процесу:

- розробка інноваційних методів навчання;
- створення навчальних матеріалів (презентацій, відеоуроків, дидактичних ігор тощо);
- організація позакласних заходів (конкурсів, олімпіад, фестивалів, екскурсій);
- дослідження педагогічних проблем (аналіз ефективності різних методик, розробка рекомендацій для вчителів).

Освітні проєкти сприяють розвитку творчого мислення майбутніх педагогів, формуванню комунікативних навичок та навичок самостійної роботи, підвищують мотивацію до навчання.

Волонтерська діяльність передбачає безкоштовну допомогу дітям та дорослим або організаціям. Майбутні педагоги можуть здійснювати волонтерську діяльність у різних закладах: літніх таборах, дитячих будинках, центрах соціальної реабілітації, школах; проводити заняття з різними категоріями населення: літніми людьми, дітьми із соціально незахищених верств населення, дітьми з особливими освітніми потребами; брати участь у громадських ініціативах: організації благодійних акцій, наприклад, для підтримки Збройних сил України (ЗСУ), екологічних заходах тощо.

Цей шлях професійного розвитку майбутніх педагогів сприяє набуттю досвіду роботи з дітьми та дорослими, розумінню особливостей дитячої психології та психології дорослих, вміння знаходити спільну мову з різними категоріями людей. У майбутніх педагогів формується почуття відповідальності за інших людей, бажання допомагати, розвивається здатність співпереживати іншим людям, розуміти їхні потреби.

Знайомство з різними соціальними групами, культурами, проблемами сприяє розширенню кругозору, терпимості та толерантності, як необхідних професійних якостей педагога.

Самоосвіта та саморозвиток – це нескінченний шлях до професійної досконалості вчителя і невід’ємні компоненти професійного становлення майбутнього педагога. Вони дають змогу

вийти за рамки формальної освіти, постійно оновлювати знання, вдосконалювати навички та формувати власний педагогічний стиль.

Сучасна освіта постійно розвивається, з'являються нові методики, технології, підходи. Самоосвіта сприяє майбутньому педагогу бути в курсі всіх інновацій. Кожен студент унікальний, і самоосвіта дає йому змогу розвивати саме ті якості та навички, які необхідні для його майбутньої професійної діяльності. Вона стимулює майбутнього педагога до постійного зростання, досягнення нових висот, робить навчальний процес більш цікавим і значущим.

Основними формами самоосвіти та саморозвитку є читання професійної літератури, відвідування семінарів, конференцій, які присвячені актуальним темам освіти (наприклад, інклюзивна освіта, дистанційне навчання, педагогічні інновації), майстер-класів, проходження онлайн-курсів тощо.

В процесі самоосвіти та саморозвитку майбутнього педагога формується його педагогічна культура, майстерність спілкування, здійснюється розвиток його особистісних якостей: емпатії, терпіння, креативності, лідерства як важливих якостей для здійснення педагогічної діяльності.

Самоосвіта та саморозвиток – це не просто бажання, а необхідність для сучасного педагога. Це постійний процес, який допомагає вчителю залишатися актуальним, ефективним і затребуваним. Інвестуючи в свій професійний розвиток, педагог не тільки підвищує якість своєї роботи, але й сприяє розвитку своїх учнів.

Участь у професійних організаціях та освітніх спільнотах –ключ до професійного зростання майбутніх педагогів, що дає змогу студентам не лише здобути нові знання та навички, а й відчутти себе частиною великої спільноти, яка поділяє спільні цінності та прагне до вдосконалення освітнього процесу.

Студенти можуть долучатися до різних професійних об'єднань педагогів та освітніх спільнот, що надає їм можливість брати участь у заходах для обміну досвідом та отримання нових знань. Майбутні педагоги можуть входити до різних спілок, наприклад, спілки вчителів і молодих педагогів, до освітніх спілок в соціальних мережах, студентського наукового товариства тощо.

Менторство та коучинг – це два потужні інструменти, які допомагають студентам-майбутнім педагогам швидше адаптуватися до професії, розвивати необхідні компетенції та досягати успіхів у своїй кар'єрі. Обидва ці підходи передбачають індивідуальну роботу з досвідченим наставником, який допомагає студенту зростати як професіонал.

Менторство – це форма наставництва, де більш досвідчений педагог (ментор) ділиться своїми знаннями, досвідом і навичками з менш досвідченим колегою (менті). Ментор не тільки передає інформацію, але й слугує прикладом для наслідування.

Коучинг – це процес, спрямований на розвиток потенціалу людини. Коуч допомагає майбутньому педагогу визначити свої цілі, розробити план дій та подолати перешкоди на шляху до їх досягнення. На відміну від ментора, коуч не надає готових відповідей, а допомагає студенту знайти їх самостійно.

Менторство та коучинг може відбуватися як під час педагогічної практики студентів, так і в професійній діяльності, зокрема на початку кар'єри. Наставники з числа досвідчених вчителів допомагають студентам адаптуватися до реальних умов роботи в освітньому закладі, надаючи поради щодо управління класом, організації навчального процесу, взаємодії з батьками. Іноді університети організовують спеціальні менторські програми, де майбутні педагоги можуть отримати підтримку від викладачів або випускників.

Науково-дослідницька діяльність як один із шляхів професійного зростання дає змогу майбутнім педагогам глибше зануритися в педагогічну науку, розвинути критичне мислення, творчі здібності та навички самостійного дослідження. Участь у наукових дослідженнях допомагає студентам краще розуміти сучасні педагогічні проблеми та знайти нові рішення для покращення освітнього процесу.

Дослідження допомагає майбутнім педагогам опанувати теорію та розуміти її практичне застосування. Аналізуючи наукову літературу, проводячи експерименти, студенти навчаються узагальнювати інформацію, формулювати гіпотези та робити висновки.

Наукова робота вимагає самоорганізації, відповідальності та вміння працювати самостійно і є відмінною підготовкою до написання курсових, бакалаврських та магістерських робіт на основі власних

досліджень у педагогічній галузі. Публікації у наукових журналах наукових тез та статей можуть стати основою для подальшої академічної або педагогічної кар'єри.

Науково-дослідна робота дає змогу майбутнім педагогам розвинути критичне мислення, творчі здібності, навички самостійної роботи і підготуватися до успішної професійної діяльності.

Інноваційні технології та диджиталізація – шлях до сучасного педагога.

У сучасному світі, де технології розвиваються з неймовірною швидкістю, педагог без знання інноваційних технологій – як лікар без стетоскопа. Оволодіння цифровими інструментами та розуміння процесів диджиталізації є необхідним для успішної професійної діяльності майбутнього вчителя.

Сучасні учні – це покоління цифрових носіїв, які активно використовують гаджети та інтернет. Використання технологій дає змогу вчителю зробити навчання більш цікавим та доступним для учнів, а цифрові інструменти – адаптувати освітній процес до потреб кожного учня. Знання технологій готує майбутніх педагогів до роботи в динамічному освітньому середовищі.

Для професійного розвитку майбутніх педагогів у цьому напрямку важливим є вивчення цифрових освітніх платформ та інструментів для створення інтерактивного навчального середовища (наприклад, Google Classroom, Moodle, Google Meet, Zoom, Kahoot!). Майбутні педагоги можуть створювати власні онлайн-курси або блоги для розвитку цифрових навичок, тим самим підвищувати свою креативність і здатність до самовираження.

Інноваційні технології і диджиталізація відкривають перед майбутніми педагогами широкі можливості для створення ефективного і цікавого навчального середовища для учнів та власного професійного розвитку.

Розвиток м'яких навичок (soft skills) таких як комунікація, емоційний інтелект, управління часом і вирішення конфліктів, є важливими для успішної педагогічної діяльності та одним із найважливіших шляхів професійного розвитку майбутніх педагогів.

М'які навички (soft skills) – це сукупність особистісних якостей та вмінь, які дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми,

вирішувати проблеми та досягати поставлених цілей. Для майбутніх педагогів розвиток таких навичок є вкрай важливим, адже саме вони дозволяють створити сприятливу атмосферу в класі, мотивувати учнів до навчання та будувати ефективні взаємовідносини з колегами та батьками.

Здатність чітко викладати матеріал, слухати та розуміти інших, вести діалог – все це є основою успішної педагогічної діяльності. Майбутній педагог повинен навчитися розуміти свої та чужі емоції, керувати ними та створювати позитивний емоційний клімат у класі. Під час навчання в педагогічному закладі освіти він повинен розвинути в себе здатність організовувати навчальний процес, мотивувати учнів, вирішувати конфлікти, генерувати нові ідеї, нестандартно мислити та знаходити індивідуальні підходи до кожного учня, адаптуватися до змін, долати труднощі та знаходити нестандартні рішення.

Майбутній педагог повинен володіти емпатією: розуміти почуття інших людей, співпереживати їм; терпінням: зберігати спокій у складних ситуаціях, виявляти терпимість до помилок учнів; мотивацією: зацікавити учнів навчальним матеріалом, спонукати їх до самостійної роботи; критичним мисленням: аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність і робити висновки; мати навички командної роботи: працювати в колективі, співпрацювати з колегами, батьками.

Розвиток м'яких навичок має бути інтегрований у всі компоненти освітнього процесу і бути пріоритетним напрямком підготовки майбутніх педагогів. Це означає, що не лише на спеціальних заняттях, а й на лекціях, практичних заняттях, під час виконання проєктів студенти мають мати можливість розвивати свої комунікативні, лідерські та інші важливі навички.

Таким чином, професійний розвиток майбутніх педагогів – це багатовекторний процес, що охоплює навчання, практичний досвід, самоосвіту та активну участь у професійному житті. Системний підхід до всіх цих аспектів допоможе майбутнім педагогам оволодіти фаховими знаннями та розвинути навички, необхідні для успішної педагогічної кар'єри.

Забезпечення безперервного професійного розвитку майбутніх педагогів є важливим завданням як для педагогічних закладів освіти, так і для самих студентів. Комплексний підхід, що поєднує академічну

підготовку, самоосвіту, проєктну діяльність, менторство та участь у професійних спільнотах тощо дасть змогу підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в сучасній освітній системі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бирка М.Ф. Концептуальні засади підвищення мотивації вчителів природничо-математичних дисциплін до професійного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 21. С. 69–73
2. Білостоцька О.В. Структура мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодий вчений*. 2016. №1. 387-391.
3. Бондаренко Т.В., Стеценко В.П., Стеценко Н.М., Ткачук Г.В. Оцінювання ефективності хмарних сервісів для створення навчальних презентацій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Том 98 (6). 82-93. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5407> (дата звернення 1.10.2024).
4. Бондарчук О.І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2017. Вип. 4–5. С.17–27.
5. Браславська Оксана. Формування ціннісних орієнтацій й мотивації професійної діяльності студентів педагогічних ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* 2016. С.17-27.
6. Воляннюк А. Вмотивований вчитель – рушій позитивних змін у сучасній системі освіти України. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу* : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. 2023 С.396-398.
7. Дубровіна І.В. Педагогічне забезпечення формування позитивної мотивації вчителів на самоосвітню діяльність. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»*. 2017. Вип. 29. С. 160–165.
8. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення 1.10.2024).
9. Куценко Т.В. Формування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2016. Вип. 39. С. 124-128. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr> (дата звернення 1.10.2024)._

10. Освітні програми УДПУ. URL: <https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy> (дата звернення 1.10.2024).
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 1.10.2024)
12. Савиченко О.М., Шуневич О.М. Ресурси позитивної психотерапії для розвитку мотивації вчителів у післядипломній педагогічній освіті. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (56). С. 528–532.
13. Сагач О.М. Мотиваційний компонент як складова готовності у педагогічній теорії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №151 (2). С. 56-59.
14. Стеценко Н.М., Ткачук Г.В. Використання соціально-педагогічного тренінгу для розв’язання конфліктних ситуацій. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. № 29(4). С. 21-25. URL: <https://www.moderntech№.de/index.php/meit/article/view/meit29-04-077/6332>
15. Ткачук Г.В., Стеценко Н.М., Стеценко В.П. Організація навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 83(3), С.274-287. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.3494>

РОЗДІЛ 4

ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ДОСВІДОМ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ СУСПІЛЬНО-ДЕРЖАВНИХ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

4.1. Сучасний виховний процес та його зорієнтованість на особистісні цінності школяра

Курс на євроінтеграцію та забезпечення статусу України як європейської держави, об'єднаної на основі цивілізаційних цінностей, забезпечується насамперед формуванням у здобувачів освіти не тільки суспільно-державних (національних), а й європейських цінностей. У зв'язку з цим, суттєвою рисою сучасної дійсності є постійні зміни ціннісних ставлень та орієнтацій, а разом з цим змінюються традиційно визнані цінності та розуміння сутності людського буття. На тлі цього відбувається і переоцінка ціннісної парадигми людського існування, попередня (традиційна) ціннісна система деякими верствами суспільства зазнає перегляду. Така ситуація не може не викликати занепокоєння, оскільки цінності та ціннісні орієнтації є тією ланкою, що забезпечують стійкість як особистості зокрема, так і суспільства в цілому.

У нашій країні процес переоцінки цінностей поглиблюється ще і внутрішніми аспектами: раніше існуюча за радянських часів система цінностей перестала існувати, нова ж система, яка б розглядалася всім суспільством, ще не стала домінантною. Зміни, що відбуваються у системі орієнтацій особистості, неодмінно призводять до деформації уявлень, що існували раніше і стосувались найважливіших інститутів суспільного життя, перегляду світосприйняття, норм моралі.

Сутність категорії цінності полягає у спрямованості на ідеальні та матеріальні явища й предмети, що є значущими для особистості у контексті розвитку та соціалізації особистості або суспільства в цілому. Визначальну роль у цьому процесі відіграють механізми виховання, котрі актуалізують пріоритетну роль цінностей, бо цінності є основою виховання.

Зазначимо, що виховання цінностей є не лише соціальним запитом суспільства. Це, в першу чергу, потреба самої особистості, задоволення

якої робить життя людини повноцінним, гармонійним і щасливим. Однак, у період суспільно-економічних криз відбувається зміна пріоритетів, і цінності також піддаються значним трансформаціям. Найбільш небезпечною така ситуація є для зростаючої особистості. Адже, ціннісна сфера особистості формується поступово і є надто чутливою до зовнішніх чинників.

Необхідність нових підходів до проблеми виховання цінностей дітей і молоді визнає І. Бех, який пов'язує це зі змінами особистісної та суспільної свідомості, що відбувається нині щодо проблем визнання людини як найвищої цінності й необхідності акцентування уваги освітніх інституцій до проблем, пов'язаних з вихованням молоді. До провідних напрямів вирішення виховних завдань у сучасних умовах він відносить: проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу, формування нової педагогічної свідомості, визнання непересічної ролі практично-діяльнісного колективу як основи виховної роботи з молоддю; але першим серед них виступає виховання фундаментальних цінностей [6].

Таким чином, сучасний виховний процес має сконцентрувати увагу на формуванні в здобувачів освіти чіткого уявлення про ті цінності, які функціонують у суспільстві, оскільки ці цінності надають стійкості позиції особистості. Маються на увазі суспільні цінності, які розглядаються як відбиття, загальне розуміння світу, людини, суспільства й ціннісне ставлення до них, що визначають соціально-політичну, філософську, атеїстичну або релігійну, моральну, естетичну й науково-теоретичну орієнтацію людини. Як спосіб усвідомлення дійсності, цінності включають і принципи життя, що зумовлюють характер діяльності людей. У процесі розвитку цінностей формується індивідуальність людини, її переконання та життєва позиція. При цьому усвідомлені та засвоєні людиною цінності слугують механізмом, що забезпечує інтеграцію особистісних дій в єдину цілісну систему інтеракцій в соціумі та регламентує засоби задоволення потреб, регулюючи тим самим норми поведінки людини в усіх сферах її життєдіяльності.

У зв'язку з цим, серед проблем виховання зростаючої особистості в сучасних умовах особливо актуальним видається вивчення провідних факторів формування цінностей здобувачів освіти різного віку, до яких

варто віднести: соціальні (аксіосфера епохи і суспільства, аксіосфера поселення, соціальної й етнічної групи), аксіосфера сім'ї і близького оточення здобувача освіти, аксіосфера особистості педагога); діяльнісні (цілеспрямована діяльність педагогів та власне ціннісно-орієнтована діяльність вихованців); біологічні (стать, вік, стан здоров'я) тощо.

Стратегічний курс України на побудову високорозвиненої, демократичної і правової держави, яка прагне інтегруватися у світовий та європейський економічний простір, передбачає пріоритетність досягнення соціальних цілей, орієнтацію на загальноцивілізаційні цінності, що визначають отримання нової якості життя громадян країни, запровадження різних соціальних, економічних, демократичних у своїй основі європейських стандартів життєдіяльності людини. Тому на сьогодні головним завданням закладів освіти України повинно стати виховання у здобувачів освіти не тільки національних, а й європейських цінностей, що ще більше наблизить всіх нас до життя в Європейському Союзі.

Досить цікавим, як на наш погляд, є визначені у Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018) *пріоритети у вихованні компетентної особистості*, які визначаються відповідно до актуальних завдань і перспектив розвитку українського суспільства, позитивної соціалізації особистості та з урахуванням вікових можливостей учнів і специфіки організації виховного процесу в закладі освіти; пов'язуються з реалізацією прав і обов'язків учасників виховного процесу як активних членів громадянського суспільства, та лягли в основу сучасного виховного процесу [44].

За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, автори Програми розуміють компетентність як готовність і здатність особистості чинити морально на основі цінностей, світоглядних орієнтирів, етикету: усвідомлювати необхідність моральної поведінки, розуміти причинно-наслідкові зв'язки своїх дій, уміти обґрунтовувати і цивілізовано відстоювати свою позицію, приймати зважені моральні рішення, виявляти відповідальність, брати на себе обов'язки та протистояти аморальним впливам.

Компетентнісний потенціал забезпечує можливість усебічного розвитку особистості дитини на основі ключових компетентностей, що представлені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Компетентнісний потенціал виховання		
№ п/п	Ключова компетентність	Ціннісні ставлення та практичні здатності
1	Спілкування державною (і рідною мовою у разі відмінності) мовами	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення ролі рідної (державної) мови як механізму національної і етнічної самоідентифікації, збереження світового мовного різноманіття, способу збереження культурних традицій і стратегій, аудіо- та візуалізацію культурного різноманіття свого народу; - любов до української мови; – усвідомлення ролі української мови в особистому житті, а також у житті нації і держави; – спілкування українською мовою у школі та поза школою <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміти українську мову; – послуговуватися державною мовою в різноманітних життєвих ситуаціях та дотримуватися мовного етикету; – застосовувати різноманітні комунікативні стратегії залежно від мети спілкування; – формулювати чітко думки, дискутувати, наводити аргументи, відстоювати власну думку; – уміти правильно використовувати термінологічний апарат, спілкуватися в процесі начально-пізнавальної діяльності; – розв’язувати конфлікти за допомогою спілкування; – популяризувати ідеї гуманізму, добра та краси; – протистояти засміченості мови, лайливим словам
2	Спілкування іноземними мовами	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення ролі іноземної мови як механізму глобалізації, як запоруки зручності самореалізації в умовах закордоння;

		<ul style="list-style-type: none"> – ціннісне ставлення до культурних надбань різних народів, соціальної рівності; – позитивне сприйняття інакшості та інтерес до культурних відмінностей; – толерантне ставлення до представників різних народів і культур; – запобігання проявам ксенофобії, нетерпимості і расизму <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовність прийняти представників інших культур такими, якими вони є; – знати і за потреби спілкуватися мовами інших народів; – володіти навичками міжкультурної взаємодії; – запобігати міжетнічним і міжкультурним конфліктам; – уміти розв’язувати конфліктні ситуації та знаходити компроміси
3	Математична компетентність	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення важливості математичного мислення та математичних знань у життєдіяльності людини; – розуміння цілісної картини світу, закономірності розвитку суспільства, людських відносин, небезпек у застосуванні маніпулятивних технологій; – дотримання логіки і послідовності у мисленні та діях; – протистояння маніпулятивним впливам <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розвивати критичне мислення; – аналізувати, систематизувати і сентизувати інформацію; – установлювати причиново-наслідкові зв’язки; – виокремлювати головні та другорядні цілі, ризики поведінки, ризиковані життєві ситуації й обирати шляхи їх вирішення
4	Компетентності у природничих науках і технологіях	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розширення і поглиблення знань про предметний світ, сферу людських відносин та про себе;

		<ul style="list-style-type: none"> – критичне оцінювання результатів людської діяльності у природному середовищі <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовність до саморозвитку і опанування сучасними технологіями; – використовувати сучасні технології у своїй діяльності; – брати участь у дослідній і проектній діяльності
5	Інформаційно-цифрова компетентність	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – здійснення пошукової діяльності та виконання задач за алгоритмом; – уміння працювати з різними Інтернет-ресурсами; – розпізнавання достовірних і недостовірних джерел інформації; – протистояння Інтернет-агресії, Інтернет-булінгу тощо <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміти використовувати різні способи пошуку корисної інформації в довідникових джерелах (зокрема, за допомогою інформаційно-комунікативних технологій), критично мислити в процесі збору та обробки інформації; – дотримуватися етикету; – критично відбірати Інтернет інформацію; – дотримуватися правил безпеки в Інтернет мережі та здатність протистояти інтернет-ризикам та маніпулятивним технологіям у ЗМІ та рекламі, соціальних мережах, комп'ютерних іграх
6	Уміння вчитися впродовж життя	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – визначення мети та цілі власного життя і діяльності, планування й організація життя; – визначення близьких, середніх і далеких перспектив, розроблення стратегії життя; – уміння працювати самостійно і в команді; – користування різними джерелами інформації; – розширення знаннєвої та емоційної сфери, власні уявлення про життя; – застосовування різних поведінкових і комунікативних стратегій відповідно до мети діяльності та конкретної ситуації

		<p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміти моделювати власний освітній розвиток, аналізувати, контролювати, корегувати й оцінювати результати освітньої діяльності; – прагнути оволодівати новими знаннями та навичками; – готовність удосконалювати свої моральні, морально-вольві якості та навички поведінки впродовж життя; – розуміти необхідності роботи над собою
7	Ініціативність і підприємливість	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – аналізування життєвих ситуацій; – презентування власної ідеї та ініціативи; – формулювання власних пропозицій, рішень; – виявлення лідерських якостей; – усвідомлення ціннісного змісту грошей, праці і рівності прав людей, праці батьків; – засудження споживацького способу життя та трудової експлуатації дітей <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовність брати відповідальність за себе та інших; – розвивати моральні якості для успішної професійної кар’єри; – брати участь у шкільних заходах, волонтерській діяльності, у трудових десантах і благодійних акціях
8	Соціальна та громадянська компетентності	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення змісту понять «громадянин», «патріотизм», «військово-патріотичне виховання», «готовність до захисту Вітчизни» як важливих складників життєдіяльності людини; – усвідомлення конституційного обов’язку щодо громадянських прав та захисту суверенітету і територіальної цілісності України; – бажання брати участь у різних формах позакласної та позашкільної роботи військово-патріотичного спрямування; – участь у шкільному самоврядуванні і в дитячих громадських об’єднаннях

		<p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – володіти навичками допомоги, самопомоги, захисту та виживати в складних умовах; – готовність захищати Батьківщину; – дотримуватися конституційних норм, повага до державних символів, законів України; – гуманно ставитися до інших людей, бути здатним до альтруїзму, співчуваття, емпатії; – цінувати і поважати свободу інших, право на вибір та власну думку; – поважати гідність кожної людини
9	Обізнаність та самовираження у сфері культури	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ідентифікація себе як представника певної культури; – визначення ролі і місця української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах; – використання культурного досвіду в життєвих ситуаціях; – долучення до творчості, висловлюючи власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – поцінювати культурні здобутки людства та інтерес до них; – бути відкритим до культурного діалогу; – потреба у творчій діяльності, яка би відповідала здібностям і нахилам
10	Екологічна грамотність і здорове життя	<p><i>Ціннісне ставлення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення природи, як джерела свідомості і духовності; – усвідомлення людини як частини і результату еволюції природи; – усвідомлення діяльності людини й її потреб як чинника руйнування довкілля; – формування ставлення до природи, як універсальної цінності; – визнання за об'єктами природи права на існування незалежно від привнесеної користі; – усвідомлення значущості здорового способу життя, фізичної підготовки та фізичного розвитку для

		<p>повноцінного життя людини</p> <p><i>Практична здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміти виокремлювати екологічний контекст будь-якого виду діяльності; – формувати практичні навички екологічно безпечної поведінки (вміти обирати діяльність, що наносить найменшої шкоди природі); – уміти застосовувати позитивні надбання народних традицій та етнічної культури у ставленні до природи й побутовій діяльності.
--	--	---

4.2. Дитиноцентризм – провідна ідея нової української школи

Сучасна зміна культурної дійсності обумовлює нові параметри життєвого шляху нового покоління. Це ставить перед педагогічною наукою нові завдання, пов'язані з необхідністю осмислення процесу суб'єктогенезу в безпосередньому зв'язку з процесом становлення і відкриття феномену дитинства як особливої субкультури життя дитини, становить невід'ємну частину життя суспільства, що має свою логіку розвитку. Більше того, проблема феномену дитинства в сукупності її історії та сучасності безпосередньо пов'язана з таким знаковим для педагогіки поняттям, як зміна педагогічних парадигм [21].

У науково-освітньому середовищі поширюється розуміння того, що в рамках сучасної парадигмально-освітньої революції відбувається певна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства [59, с. 45]. Гуманізація та людиновимірність, отже, постають як основні ціннісні вектори подальшого розвитку системи освіти.

Так, у західному науковому просторі, як зазначають В. Світлична та Т. Чистіліна, парадигмальний аналіз освіти представлено в дослідженнях Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейєрабенда, М. Фінокьяро, Дж. Холтона.

Вітчизняний науковий доробок цієї проблеми презентований у працях В. Андрущенко, Г. Балла, А. Бикова, В. Бондара, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кізіми, Н. Корабльової, К. Корсака,

В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, В. Мадзігона, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, В. Олійника, М. Романенка, П. Сауха, В. Семиченко, О. Сухомлинської, Ю. Терещенка, Л. Хомич, Д. Чернилевського та інших авторів [36, с. 84].

Обґрунтовуючи потребу у якісно новій парадигмі освіти, В. Мадзігон зазначає: «XXI століття потребує обґрунтування і розробки нової парадигми освіти, яка, на противагу традиційній раціоналістичній, розглядала б освіту, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження людини, можливість найповніше й адекватно відповідати природі людської особистості. Метою і суттю освіти потрібно вбачати в тому, щоб допомогти дитині відкрити в собі те, що в ній уже закладено, а не навчати її того, що кимось придумано раніше, апріорно. Орієнтиром такої парадигми може бути методологічне положення щодо реалізації принципу дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу». Тому «переорієнтація на методологію особистісно орієнтованого навчання, а саме: на синергетичну парадигму – є природним результатом тих змін, що відбуваються як в Україні, так і в усьому світі» [34, с. 22].

Серед перспективних освітянських програм сучасний вчений В. Огнев'юк називає когнітивно-інформаційну (знаннєву), культурологічну, особистісно орієнтовану, нарешті, компетентнісну парадигми [40, с. 47].

У межах нашого дослідження виникає необхідність з'ясування проблеми дитиноцентризму в сучасному освітньому просторі, який перебуває на стадії реформування. Виконуючи це завдання, ми вважали за необхідне здійснити науково-педагогічне обґрунтування перетворювальних процесів, адже, як стверджує В. Андрущенко, зміни в освітній сфері невід'ємно пов'язані зі зміною освітньої парадигми [2, с. 1].

Онтологічний та гносеологічний взаємозв'язок між педагогічними, екологічними, економічними та валеологічними знаннями є підґрунтям парадигми «відношень», яка відображає усю складність синергетичних взаємовідносин біосфери, людини і суспільства. Чинники парадигми «відношень» визначають формування ефективних освітніх систем, методології та технологій забезпечення освіти.

У контексті вивчення проблеми дитинства важливо зазначити найбільш поширені класифікації освітніх парадигм. Зокрема, для нашого дослідження певний науковий інтерес становить традиційна класифікація освітніх парадигм:

– «знаннєва» парадма орієнтується на зміну способу мислення людини, керуючись принципом «все для людини», «все в ім'я людини». Вона ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, які передбачають співпереживання, співучасть і співробітництво;

– «соціетарна» парадигма орієнтується на принципи державного управління суспільством. Останні визначають характер і цілі виховання та освіти;

– «людино-орієнтована» (антропологічна) парадигма проголошує людину непересічною цінністю і враховує інтереси та індивідуальні особливості як дитини і батьків учня, так і педагога;

– «педоцентристська» парадигма розуміється альтернативною «дитиноцентричній» і розглядає процеси виховання і навчання головними чинниками розвитку дитини, де основна роль відводиться педагогу [14, с. 30–31].

Окремі вчені у своїх дослідженнях виділяють «особистісно-гуманітарну парадигму». На їх думку, таке формулювання адекватніше відображає сутність гуманітаризації навчання і уточнює формулювання поняття «гуманістичної парадигми» [23, с. 6].

Визначення гуманістичної та культурологічної освітніх парадигм вказує на їх спільність з точки зору орієнтації на виховання високоморальної, культурної особистості, здатної до збереження, передачі наступним поколінням і творчому розвитку науково-історичної спадщини людства. До освітніх парадигм, які орієнтовані в основному на передачу та набуття знань, не відкидаючи водночас гуманістичне спрямування та все ж роблячи акцент на здобутті корисних знань (прагматизм), можна віднести класифікацію Б. Скіннера [57, с. 120–124].

Розвиваючи теорію зміни парадигм, сучасні філософи відзначають, що в рамках конкретної парадигми здійснюється нарощення знань, народжуються нові підходи до досліджень і нові парадигми, що є продовженням і розвитком передової думки в конкретній науці.

Науковці визначають такі основні сучасні парадигми педагогічної дійсності:

1) науково-технократична (технологічна), яка стверджує, що у системі педагогіки з'являється особлива спеціальність педагога-проектувальника, який розробляє проєкт людини майбутнього суспільства. Наука педагогіка має бути побудована приблизно так само, як інженер-конструктор будує свою машину. Це означає, що, її передусім слід спроектувати [31, с. 81];

2) езотерична (парадигма традицій), яка передбачає безумовне прийняття досвіду попередніх поколінь, створених предками зразків та норм духовної і предметно-практичної діяльності [5, с. 215].

3) гуманітарна, суть якої полягає у тому, що знання мають смисловий, ціннісний характер; суб'єкт-суб'єктні відносини, відсутність монополії на істину та реалізація принципу «скільки суб'єктів – стільки істин»; діалог – основа комунікації та провідний метод дослідження. ціннісно-смислова рівність педагога та дитини [5, с. 215];

Враховуючи переорієнтацію на людино-орієнтований підхід в освіті, сучасні науковці у своїх працях все частіше звертаються до переосмислення понять «гуманізація» та «гуманітаризація», що акумулюють саму серцевину новітніх підходів [50]. Їхня реалізація передбачає: формування нової якості життя громадян України шляхом створення умов для всебічного розвитку людини, реалізації нею всіх своїх професійних можливостей, досягнення високих соціальних стандартів, впровадження пріоритетів здорового способу життя, гармонізації людського і природного середовища, підтримки сім'ї та сприяння народжуваності; формування суспільства знань, де знання та можливості їх практичного застосування стануть важливим засобом самореалізації і розвитку особистості, ключовими чинниками прискореного розвитку держави та суспільства; соціальну активність громадян, формування розвиненого громадянського суспільства; культурну й політичну консолідацію української нації як модерної європейської спільноти [57, с. 202].

У контексті сказаного вище, ми поділяємо думку О. Павленко, що сучасний етап розвитку науково-педагогічної думки і освіти характеризується поліпарадигмальним підходом до навчання й освіти. Як стверджує вчений, ми є сучасниками гуманістичної освітньої

парадигми, яка об'єднує в собі ознаки особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного, культурно-історичного, екологічного підходів і створює перспективу для розвитку культурологічної парадигми. Феномен культурологічної парадигми частково вже знайшов прояв у сучасному змісті освіти та навчальних програмах з основ наук, при відтворенні наукового та культурного розуміння сутності та значущості наукових знань і пізнання та їх ролі у розвитку людської цивілізації [41].

Наприклад, з джерел гуманістичної освітньої парадигми отримали розвиток особистісно орієнтований, діяльнісний підходи; культурно-історичний підхід поступово розвинувся до рівня культурологічної парадигми, яка не виключає мету, підходи і риси гуманістичної парадигми і впливає на їх розвиток.

До сфери гуманістичної парадигми умовно можна віднести такі педагогічні підходи (концепції): історико-культурну, гуманну, екологічну, особистісно орієнтовану, діяльнісну, системну. У наш час можна вважати, що культурно-історичний підхід переростає в культурологічну парадигму, яка, зі свого боку, поширює вплив на розвиток основних підходів гуманістичної парадигми.

Однак, на нашу думку, пріоритетні напрями реформування освіти на сучасному етапі насамперед визначаються становленням і конкретизацією гуманістичної і близькою до неї культурологічної парадигм. Як зазначають українські науковці В. Світлична та Т. Чистіліна, «проблема розроблення парадигми сучасної освіти була актуалізована Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО з вищої освіти, яка відбулася в Парижі у жовтні 1998 року. Конференція задекларувала, що у зв'язку з необхідністю «культурного, соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства, націй та співтовариств, перед вищою освітою постають грандіозні завдання, що вимагають її найрадикальнішого перетворення та відновлення, піддавати якому її ще ніколи не доводилося». Не випадково ЮНЕСКО проголосило XXI століття «Ерою освіти» та актуалізувало питання про глобальні тенденції розвитку вищої освіти [49, с. 84].

Осмислення множини сучасних освітніх парадигм у XXI столітті дає підставу вітчизняним науковцям згрупувати їх за спільними методологічними ознаками:

– технократична, культурологічна і гуманістична (К. Яресько) [58, с. 45];

– когнітивно-інформаційна, особистісна, культурологічна, компетентнісна (Г. Радчук) [47, с. 16];

– ноосферної освіти [56]; інноваційної освіти [16]; відкритої освіти [9]; глобальної освіти [38].

На нашу думку, найбільш повною на сьогодні є класифікація наявних освітніх парадигм, яку запропонували О. Вознюк і О. Дубасенюк. Загалом, за їх версією, можна говорити про такий класифікаційний підхід до розуміння парадигм в освіті, який включає науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічну [15, с. 72].

На Заході найбільш поширені та впливові філософські концепції освіти втілилися у дві основні освітні парадигми: репродуктивно-консервативну та прогресивно-гуманістичну. При цьому, як зазначає О. Савченко, репродуктивно-консервативна в узагальнювальному вигляді об'єднує дві освітні парадигми: формувальну (традиційну, технократичну), згідно з якою особистість у результаті освітнього процесу цілеспрямовано привласнює соціально задані та ідеологічно орієнтовані якості й одержує певні рольові обов'язки в суспільстві, та поведінкову (раціоналістичну), основними показниками якої є дисциплінованість, ретельність, що призводить до ігнорування внутрішнього світу особистості при здійсненні освітнього впливу. Натомість прогресивно-гуманістична парадигма спрямована на виявлення та реалізацію творчого потенціалу особистості, її самотворення і самореалізації як власне в освітньому процесі, так і в майбутній професійній та життєвій діяльності [48, с. 17–18].

Цей далеко не вичерпний аналіз описаних у науковій літературі парадигм сучасної освіти, систематизованих на основі філософських, філософсько-культурологічних, педагогічних параметрів, яскраво ілюструє феномен парадигмального плюралізму освітнього простору.

Останнім часом дедалі частіше гуманістична стратегія замінюється гуманітарною, в центрі якої перебуває людина у всій її цілісності, багатоманітності її зв'язків і стосунків з навколишнім світом. Тобто виникає вищевказана «людиновимірність» сучасної науки, що дає підставу говорити про переосмислення стосунків людини з

довкіллям і самою собою. Завдяки процесам гуманізації та гуманітаризації, що набувають актуальності з розвитком гуманітарно-наукової парадигми, уможливлується відродження людини як цілісності, зокрема таких її рис, як гуманність, людяність, відкритість, що веде до повноцінного розвитку її внутрішнього, духовного світу, встановлення гармонійного зв'язку з природою та іншими людьми.

Компетентнісна парадигма походить з особистісної і стає її логічним продовженням. Вона – відповідь освіти на прагматичні виклики сучасності. Отже, можемо стверджувати, що особистісно орієнтовна парадигма трансформується в особистісно-компетентнісну, що є свідченням переходу освіти в нову якість, породжену викликами конкуренції та глобалізму інформаційного світу. У цьому ми поділяємо наукову точку зору В. Огнев'юка, який стверджує, що в сучасній українській освіті на основі поєднання когнітивно-інформаційної та культурологічної парадигм формується когнітивно-культурологічна парадигма, що засвідчує еволюційний поступ освіти, яка, позбавляючись рудиментів минулого, активізує цінності знань, освіти і культури. Освіта все більше утверджується як спосіб існування культури. Дві інші відомі парадигми – особистісно орієнтовна та компетентнісна – також проходять період інтегрованого з'єднання. Таким чином, «можемо констатувати, що сучасне й майбутнє української освіти будуть визначати когнітивно-культурологічна й особистісно-компетентнісна парадигми. Вони постійно еволюціонують, зближуються і виокремлюються, а відтак – утворюють міжпарадигмальний простір, найбільш сприятливий для розвитку і творчості» [39, с. 47].

Українське суспільство, долаючи наслідки панування моноідеології, прагне до філософського плюралізму, а в кожній з означених парадигм є фундаментальні конструкції, пов'язані з цінностями культури, що підтверджує їхню запитуваність. Отже, як зазначає В. Огнев'юк, жодна з парадигм не може повністю вичерпуватися, що насамперед «виокремлює проблему гармонізації міжпарадигмального простору» [39, с. 37].

Здійснений аналіз поліпарадигмального змісту освіти дає нам підстави зробити висновок щодо домінуючого стану гуманітарної парадигми. Вона загалом, її структурована будова, спрямованість

ціннісно-логічного змісту збігається із основним напрямом розвитку людської цивілізації – визнання людини як найвищої цінності.

Людина – центральний суб'єкт освітньої діяльності, в чому й виявляється людиноцентризм освіти, її гуманістична сутність і спрямованість.

Досвід історичного розвитку цивілізації засвідчує, що особистістю людина утверджується лише в праці, творчості, культурі, й велич її особистості зростає у міру того, наскільки її життєтворчість гармонізує національні й загальнолюдські, індивідуальні і колективні, державні і громадянські інтереси, потреби, цінності, утверджує добро і справедливість, високу духовність і мораль [1, с. 198].

Людиноцентризму передував соціоцентризм, характерними рисами якого, особливо у виховні роботі, були: максимальна зорієнтованість на соціальний розвиток особистості, розгляд дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства; головна мета – соціалізація, засвоєння різних соціальних норм, формування навичок соціальної поведінки, які були провідними критеріями розвитку особистості; незацікавленість внутрішнім світом, а отже, існування суб'єкт-об'єктних відносин вихованця та вихователя (по-перше, надмірна поглиненість вихованця тією чи тією предметною діяльністю, навіть за умови її психологічно виваженої організації, обмежує його можливості в розгортанні «праці душі», звернення до свого внутрішнього світу задля його зміни та морально-духовного вдосконалення, по-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути доволі небезпечним щодо розвитку особистості.

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише визначав пріоритет у відношенні «суспільство – людина», а й істотно впливав на механізми психічного розвитку людини. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і пов'язаний із нею причиново-наслідковий детермінізм визначали таку педагогічну логіку впливу на психічний розвиток особистості, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Саме цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалася фундаментальна психологічна теза про те, що зовнішні причини діють, заломлюючись внутрішніми умовами, за якими вбачаються

самоактивність дитини, її здатність до вільного вибору і прийняття рішень. Ця обставина негативно впливала на досягнення запланованої мети [6, с. 163].

Наступний етап розвитку педагогічної науки, як підкреслює І. Бех, – це етап людиноцентризму, зумовлений усім перебігом цивілізаційного розвитку, а саме: розвитком громадянських інститутів, визначених ідеями демократії і толерантності [6, с. 163]. Сучасна філософія основною категорією постулює цінність людини, яка знаходить конкретизацію в аксіологічній теорії. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як «співбуття», співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризму, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності спрямовує педагогіку до ціннісно-сміслових основ життя людини, до її екзистенційної сутності.

З давніх часів і до наших днів європейська освіта розвивалась як ціннісна система. І хоча в різні історичні часи (епохи) в різних країнах європейського простору цінності освіти різнилися, їх головний вектор залишався практично незмінним: від античності і до наших днів у центр освітнього простору європейська освіта незмінно ставила Людину як найвищу цінність, створену Природою і Богом. Щоправда, розуміння Людини в різні епохи було різним [1, с. 194].

Людина завжди була проблемою. Але виникла ситуація, коли в результаті інтелектуальної роботи людства виникла загроза його існуванню. Вихід із цієї ситуації полягає у переході до нової парадигми духовного розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості постає метою і смыслом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризму – нова стратегія поступу суспільства, в основі якої – не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку. Людиноцентризму – це парадигма інноваційного мислення, без якого життя втрачає смисл і перспективу [34, с. 54].

Вимога побудови освіти на основі принципу «людиноцентризму» у буквальному розумінні означає переміщення людини в центр освітньо-виховного процесу, утвердження її його основним суб'єктом і головною метою. Освіта має навчати і виховувати Людину як людину з усіма її

людськими характеристиками, життєвими роздумами, сумнівами, орієнтаціями тощо. Для цього нам треба зрозуміти людину, пізнати її природу і сутність, спосіб буття в історії, сьогоденні і перспективі [1, с. 195].

Поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Цим словом позначаються різноманітні й одночасно концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких виступає людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, егоїзм, розумність, аморалізм, цілеспрямованість – все це, незважаючи на свою суперечність, є фрагментами постійно мінливої картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту [34, с. 54].

Вихідними положеннями людиноцентристського підходу, як доводить Т. Сорочан, є повага та довіра до особистості кожного учасника педагогічного процесу, посилення його мотивації замість жорсткого контролю, залучення до прийняття управлінських рішень. Дослідження, які ґрунтуються на цьому підході, відводять особистості ключову позицію в навчальному процесі, і саме на таких засадах у педагогічних колективах формується сприятливий соціально-психологічний мікроклімат [52].

Так, В. Кремень наголошує, що історія освіти є історією перетворення людини на особистість. Це зумовлено тим, що прогрес філософської думки невід'ємний від освітянського процесу, їх поєднує прагнення надати розвиткові людства розумності. Що повинно визначити людину, які чесноти, – відповідь на ці питання шукали ще давньогрецькі мислителі. Висновок, до якого вони йшли такий: знання становлять головну характеристику людини, є підсумком пізнання, володіння інформацією про світ. Якщо це право реалізується, то пізнавальний результат одержує статус знання, якщо ні, то в цьому випадку цей результат оголошується догадкою чи заміняється вірою. Від того, чим все таки виявляється пізнавальний результат, залежить статус людини [30, с. 4].

Поняття «людиноцентризм» відповідно до роботи зі здобувачами закладів загальної середньої освіти будемо розглядати як «дитиноцентризм».

Концепцією Нової української школи передбачається працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, із максимальним врахуванням прав дитини, її здібностей інтересів і потреб, тому важливим принципом стає дитиноцентризм та орієнтація на потреби кожного учня. Дитиноцентризмом вважається максимальне наближення навчання і виховання кожної дитини відповідно до її потреб, здібностей, нахилів та особливостей. Щоб сучасна освіта могла відповідати на будь-які запити суспільства можна обрати безліч способів її отримання.

У сучасній науці здійснюється аналіз і розкриття суті поняття «дитиноцентризм». Зокрема, як зазначає О. Левченко, на сьогодні важливим є сучасне уточнення терміна «дитиноцентризм» для тлумачення його як педагогічного феномену у філософії освіти та психологічній педагогіці [32]. Однак цей процес вимагає розкриття й поняття «дитинство».

Український педагогічний словник трактує поняття «дитинство» (дитячий вік) як період інтенсивного фізичного й психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається його підготовка до життя дорослих [42, с. 121]. Тобто, «дитинство» – це етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період з народженням дитини і до підліткового віку [42, с. 147].

Натомість О. Квас доводить, що поняття «дитина» стосується «недорослої», «незрілої» особистості; одночасно поняття «дитинство» є більш загальним, абстрактним і свідчить про статус тих, кого називають недорослими. Способи створення статусу дорослого бувають різними. Зокрема, дорослість можна визначити через фізичну або сексуальну зрілість, інколи через правову дієздатність. Тобто, це трактування характеризує певний життєвий шлях абстрактної дитини. Міждисциплінарний підхід при дослідженні дитинства стосується інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, зі свого боку, формує сучасне трактування «дитини в контексті». Ця візія дитинства дає підставу розглядати його одним із пріоритетів державної політики в багатьох країнах світу [22, с. 12-13].

Поняття «дитиноцентризму» прийшло в освіту не так давно, але ще близько 100 років тому американським педагогом та філософом Джоном Дьюї було визначено його напрямки. Серед них: педагогічна творчість вчителя та активність учнів в освітньому процесі; орієнтація

на інтереси учнів та облаштування відповідного освітнього середовища; навчання спрямоване на практичну діяльність; урахування індивідуальності та особливості кожної дитини; виховання вільної, розумної, творчої та незалежної особистості.

В основу принципів сучасної освіти, орієнтованої на засадах дитиноцентризму та розвитку особистості, закладено Конвенцію ООН про права дитини, тож при такому підході до організації освітнього процесу важливими та необхідними є: похвала та підтримка замість критики; допомога у боротьбі з невпевненістю; розвиток розуміння важливості обов'язкового виконання поставлених задач та цілей; підтримка в уникненні поразки (у разі поразки); визначення важливості зусиль дитини в будь-якій діяльності; допомога в емоційному переживанні різних моментів, що відбуваються протягом освітнього процесу; мотивація та пояснення майбутніх результатів заради яких здійснюється кожна діяльність.

Ідеї дитиноцентризму є основою багатьох педагогічних систем та наукових теорій різних часів. Фундаментальне теоретичне осмислення дитиноцентризму здійснили Г. Ващенко, Д. Дьюї, А. Дістервег, Я. Коменський, В. Кремень, Я. Корчак, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У сучасній вітчизняній педагогіці ідеї дитиноцентризму знаходять своє відображення в працях І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, В. Лозової, М. Левківського, О. Сухомлинської та ін.

Як зазначають науковці, сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-смислового буття людини, за логікою її історичного розвитку. Ця логіка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію [6, с. 162].

На думку О. Квас, дитиноцентризм – це розвиток дітей, дослідження яких та дитинства мають свою динаміку, виростають з певних суспільних і культурних контекстів, утворюють науково-пошукові напрями. Адже намагаючись змінити моделі дитини і дитинства, передовсім необхідно змінити концепції та методи виховання, освітню практику, методологію їх дослідження [23, с. 14]. А

це, своєю чергою, стає культурно-освітнім шляхом впровадження самої парадигми «дитиноцентризм».

Проаналізувавши сучасні науково-педагогічні погляди щодо проблеми дитиноцентризму, наводимо найбільш поширені визначення (таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

Поняття «дитиноцентризм» у працях вітчизняних науковців

№ п/п	ІІІ науковця	Визначення автора
1	В. Кремень [18]	<p>Організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму – єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не говорячи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне кажучи, вчитель разом з батьками повинен допомогти дитині пізнати і розвинути себе, і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно самореалізується, забезпечивши і власний успіх (бо займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово), і несуперечливий та динамічний розвиток суспільства.</p> <p>Принцип дитиноцентризму ... не в значенні уваги до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками.</p> <p>Основні засади дитиноцентричного підходу в навчально-виховному процесі сучасної школи, а саме: врахування потреб дитини, зміни взаємовідносин вчителя і учні з позиції «над учнем» на позицію «порч з ним».</p>
2	О. Вишневській [9, с. 41] [8, с. 51]	<p>Порівняння термінів «людиноцентризм» і «дитиноцентризм»: «Перший з них є терміном філософським, що, як уже мовилось, втілює</p>

		<p>прагнення людини відстояти свою абсолютну самодостатність, вважати себе «найвищою цінністю» і жити без обмежень власної свободи. Поняття і термін «дитиноцентризм» стосуються педагогіки».</p> <p>Філософія дитиноцентризму передбачає:</p> <p>а) якнайраніше виявлення природних можливостей, потреб та життєвих цілей дитини – її життєвої стратегії – тієї сфери, де вона може себе виявити найповніше і б) забезпечення їй у школі можливостей мобілізувати навколо цих потреб і цілей свою волю, здібності, ціннісні орієнтації. Дитиноцентризм веде, отже, до індивідуалізованої освіти, зумовлює право дитини на вибір і неминучість прикладання власних сил. Ця філософія означає також зорієнтованість окремого учня на власну діяльність – пізнання, усвідомлення, пошук і здобування інформації, співтворчість, удосконалення здатності керувати собою, творити і винаходити, виявляти власну активність та ініціативу.</p>
3	С. Білецька [7, с. 6]	<p>Основні положення дитиноцентризму (педоцентризму):</p> <p>1. Педоцентризм передбачає розвиток позитивної «Я-концепції» дитини. У це поняття входять: усвідомлення дитиною своєї унікальності, адекватний рівень самооцінки, емоційна стабільність, високий рівень соціальної адаптації.</p> <p>2. Педоцентризм передбачає формування емоційної чутливості дорослих. Емоційна чутливість передбачає розвиток як у вихователів, так і в батьків здібностей до емпатії, до позитивного бачення дитини, до усвідомлення унікальності дитячого сприйняття</p>

		світу. Вона ґрунтується на точному розумінні дитячої природи взагалі й особливостей конкретної дитини, на розумінні особливостей взаєностосунків дитина – дорослий.
4	О. Квас [13, с. 33]	«Під дитиноцентризмом, у сучасному трактуванні цього терміна, можна розуміти особистісно орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої – розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності».
5	О. Федій [42, с. 13].	Дитиноцентризм визначає – педагогічне спілкування з дитиною на рівні емоційно-духовних зв'язків і пошук дитячої довіри, щирості, любові як необхідних умов процесу побудови людської особистості. Причому, емоції та почуття, що їх переживає учень «тут і зараз», незалежно від наших правильних «дорослих повчань» та виховних намірів, розкладу занять та запланованих заздалегідь заходів.
6	С. Попиченко [32, с. 290]	Орієнтація сучасної педагогіки на особливості дитини – дитиноцентризм – утвердження її як навищої цінності, відповідальне ставлення дорослого до неї.
7	О. Левченко [30]	«Дитиноцентризм» – педагогічний феномен в філософії освіти та психологічній педагогіці. В цьому контексті потрібно зазначити такий причинно-наслідковий зв'язок, який виникає між вчителем (дорослим) та учнем (дитиною) в процесі навчання, виховання та розвитку. В процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослий здійснює супровід дитини (а не вплив на об'єкт), при чому цей процес стає більш

		ефективним «з використанням абнотивності (здібності педагогічного бачення та підтримки креативного учня» як комплексного компонента фахової підготовки
--	--	--

Отже, аналіз досліджуваної проблеми дає підставу зробити висновок, що у працях сучасних науковців вивчаються різні аспекти дитинства. Основними напрямками наукових студій є: філософське осмислення періоду дитинства (Б. Малиновський, Ю. Овінова, Л. Українець та інші); історико-педагогічні праці сучасних вчених щодо питань дитинства, а саме: дослідження розвитку ідей формування гармонійної особистості (С. Білецька, О. Квас, Т. Кравцова, О. Сурженко та інші), психологія дитинства, а саме: вивчення дитячої психології (Л. Виготський, М. Задесенець, А. Петровський, А. Реан, С.Рубінштейн та інші) [33].

Узагальнення позицій сучасних науковців стосовно розкриття сутності феномену дитиноцентризму в педагогічній науці дає нам підстави означити, що **дитиноцентризм** – це особистісно орієнтована модель взаємодії дитини та дорослого, яка проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості.

Сучасні вітчизняні науковці розглядають дитиноцентризм (педоцентризм) і як педагогічний принцип. В. Кремень ставить наголос на важливості «виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей» [28, с. 11]. Згідно з цією позицією, школі відводиться роль шляху дитини до самої себе, а не догматичного навчання. Будь-яку, нав'язану кимось мету виховання, що не відповідає сутності розвитку дитини, вона може відкинути. Ідея про пріоритет інтересів дитини має бути центральною у шкільній освіті, провідною в управлінні її діяльністю.

Як переконливо доводить С. Білецька, педоцентризм – це процес взаємодії «дитина – дорослий», яка передбачає розвиток позитивної «Я-

концепції» дитини, з одного боку, та формування емоційної чутливості дорослих, з іншого [10].

У продовження думки С. Білецької наводимо погляди О. Федій, котра вбачає дитиноцентризм в особливому емоційно-духовному зв'язку між дитиною і дорослим, що проявляється у педагогічному спілкуванні [55].

У цьому контексті ми поділяємо її думку, що культурно-освітній простір – це сукупність умов та можливостей особистого розвитку, які цілеспрямовано створюються різними суб'єктами педагогічного процесу, і сформованих соціально-культурним середовищем життєдіяльності особи.

Дитиноцентризм є не лише продуктом кількох галузей наукового знання (філософія, педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка, соціальна психологія, освітологія), але й поняттям глобальним, таким, що вимагає особливого їх поєднання, взаємодії. Що стосується культурно-освітнього виміру цього т.з. «явища», то «організація освітнього процесу за принципом дитиноцентризму значно складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини» [29, с. 3].

Дитиноцентризм складається не тільки з антропології дитини, її соціалізації та виховання, а й з вивчення її психологічних, медичних, інституціональних і середовищних умов розвитку. Реалізація гуманістичної парадигми, що відображається в усіх державних документах, визначає домінантою ідеєю дитиноцентризму, що мають важливе значення і набули статусу принципу, при якому дитина стає центральною постаттю в усіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком, з метою формування у неї основ життєвої компетентності [59, с. 289].

Отже, дитиноцентризм, як провідна ідея нової української школи, є головним маркером освітнього процесу в Новій українській школі та тісно переплітається з індивідуалізацією, що означає максимальне розкриття можливостей кожної дитини й створення умов для його персоніфікованого розвитку.

4.3. Особистісно-розвивальний підхід у реалізації принципу дитиноцентризму

Концепцією Нової української школи передбачається працювати на засадах особистісно-розвивальної моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці забезпечуючи всебічний розвиток особистості здобувача освіти. Це потребує від учителя працювати відповідно до вимог ХХІ століття, до його швидкоплинних динамічних процесів, складностей за окремими освітніми траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів.

Таким чином, під *дитиноцентризмом*, у сучасному трактуванні цього терміну, ми розуміємо особистісно-розвивальну модель виховання і навчання дитини, призначення якої розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності.

Тому головне завдання сьогодення – не вкласти в людину максимум знань, а навчити її оперативно отримувати інформацію, яка потрібна їй у кожній конкретній ситуації, виховати її з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, здатною діяти креативно.

Відповідно до освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, навчання та виховання повинно бути максимально наближеним до здібностей і особливостей конкретної дитини, а пріоритетом діяльності має бути не отримання учнями академічних знань, а надбання умінь життєво необхідних (компетентностей): від комунікативних (знайти спільну мову з оточуючими, друзями, вчителями, однокласниками, батьками, зовсім не знайомими людьми) до творчих (в навчально-трудовах справах).

Адже зміни в суспільному житті зумовлюють пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності, саморозвитку і самореалізації.

Дітям давно не цікава «навчальна» модель занять. Вони швидко стомлюються від інформації, яку надає вчитель, втрачають інтерес до майбутньої діяльності та намагаюся знайти те, що їм дійсно цікаво

(найчастіше це сприймалося за непослух). Саме дитиноцентризм та особистісно-розвивальна модель навчання визначають місце вчителя у спільній діяльності з дітьми в ролі ведучого, тьютора, фасилітатора чи просто партнера.

Відповідно це докорінно змінює освітній процес:

Було	Стало
<ul style="list-style-type: none"> - освітню діяльність організовує педагог, виходячи зі своїх намічених планів; - головним вважається подання інформації педагогом: педагог інформує, а дитина відтворює; - дитина навчається під керівництвом педагога; - педагог контролює діяльність дітей на всіх етапах; - дитина – пасивний об’єкт освітнього процесу. 	<ul style="list-style-type: none"> - педагог надає вибір освітньої діяльності дітям; - головним є спільне здобування інформації, необхідної в конкретній ситуації. Пошук нових відповідей на ці запитання; - педагог спрямовує освітню діяльність, надаючи дітям організацію і самоконтроль; - більша увага приділяється самоконтролю, педагог відіграє допоміжну роль; - дитина – центр освітнього процесу

Як бачимо, спільна діяльність з дітьми, яка виходить з їх інтересів і запитів проводиться в ігровій формі, стає основною в роботі вчителя, а дитина стає головною фігурою в освітньому процесі, в якому має відбуватися активне отримання знань, а не нав’язування педагогом своїх позицій і правил.

Дотримуючись принципів дитиноцентризму та особистісно-розвивальної моделі навчання педагог має враховувати певні позиції:

- *опора на суб’єктивний досвід учнів.* Ця позиція ґрунтується на тому, що навчання спрямоване на розкриття змісту індивідуального досвіду кожного учня. З цією метою необхідно узгодити суб’єктивний досвід дитини та зміст навчального заняття. Професійне завдання педагога полягає в тому, щоб враховувати та шанобливо ставиться до будь-якого висловлення думки учня щодо теми уроку. При такому підході учні будуть прагнути до того, щоб їх почули, і відповідно

намагатися висловитися на цю тему, запропонувати свої варіанти, привести приклад зі свого життєвого досвіду. Вчитель повинен ініціювати дітей на таке спілкування.

- *знання психофізичних особливостей кожного учня.* Підбір дидактичного матеріалу, для організації особистісно-розвивального уроку, вимагає від педагога знань про індивідуальні переваги та складнощі кожного учня в роботі з певним матеріалом. Дидактичний матеріал не повинен бути передбачуваним або нудним для учня. Форма і вид матеріалу повинні бути привабливими для дитини, а його дидактичні можливості практично невичерпні. При роботі з дидактичним матеріалом учневі слід надати можливість працювати не тільки за інструкцією, а й проявити індивідуальність і винахідливість, забезпечувати його фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток. Тільки такий урок можна назвати особистісно-розвивальним.

- *учасники особистісно-розвивального уроку повинні мати рівні можливості.* Організація особистісно-розвивального заняття передбачає таке навчальне спілкування, при якому учень є рівноправним учасником освітнього процесу. Учневі надається можливість вибрати для себе те заняття, яке для нього цікаве, пізнавальне й корисне. Для того, щоб організувати урок подібним чином, педагог повинен знати пізнавальні, емоційні, вольові та мотиваційні особливості й потреби кожної дитини, тому вітається систематичне залучення психолога до діагностики дітей. Раніше вся система освіти прагнула розуміти дитину, давала дитині систему знань, яка їй потрібна, а ось почути дитину – це нове, основне, що було взято за основу нового стандарту. Голос дитини особливо цінний: якщо ми не будемо його чути, не буде ніякої допитливості, довільності (здатності до опанування діяльності), ініціативності, готовності змінюватися. Це новий крок в розумінні дитинства.

У зв'язку з нововведеннями перед педагогами виникла проблема, яка виражається в необхідності постійної самоосвіти, зміни способів спілкування і взаємодії не тільки з дитиною, а й з усіма суб'єктами освіти. Тому основним завданням вчителя є правильний вибір методів та форм організації роботи з дітьми, інноваційні педагогічні технології, які оптимально відповідають поставленій меті розвитку особистості.

Принципово важливою стороною в дитиноцентричному підході є позиція дитини в освітньому процесі, ставлення до дитини з боку дорослих. Дорослий у спілкуванні дотримується положення: «Не поруч, не над ним, а разом!». Його мета – сприяти становленню дитини як особистості.

Індивідуальний підхід у вихованні та навчанні дітей можуть забезпечити особистісно орієнтовані технології, які ставлять в центр всієї освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість дитини в цій технології не просто суб'єкт, а суб'єкт пріоритетний; вона є метою всієї освітньої системи.

Основною формою взаємодії дітей з педагогом є їх спільна діяльність. Психологи виділяють три можливі форми організації спільної діяльності:

спільно-індивідуальна діяльність, яка передбачає вирішення кожним учасником частини загального завдання незалежно один від одного;

спільно-послідовна діяльність – спільне завдання виконується послідовно кожним учасником;

спільно-спільна діяльність – одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими. Оптимальними в умовах спільної діяльності є малі групи дітей (по п'ять-шість осіб). Спільна діяльність є умовою освоєння учнем позиції суб'єкта діяльності, в процесі якої задовольняються інтереси, схильності, потреби, бажання дитини, розвивається її творчий потенціал, формуються особистісні якості (активність, ініціативність, самостійність, креативність).

У найзагальнішому вигляді структура спільної діяльності дітей і педагога може бути визначена наступним чином:

постановка вчителем або дітьми пізнавального, проблемного чи іншого завдання і прийняття його всіма учасниками;

процес спільної діяльності – аналіз завдань, висування дітьми власних ідей щодо способів їх вирішення або обговорення і вибір кращих пропозицій;

результати спільної діяльності, їх обговорення та оцінка (формувальне оцінювання).

Створювані педагогом в процесі взаємодії з дітьми ситуації, орієнтовані на особистісний розвиток (ситуація успіху, ситуація, звернена до особистого досвіду дитини, ситуація вибору завдання, обладнання, вибір партнера для діяльності тощо) повинні надавати дитині свободу у реалізації себе як особистості.

З точки зору дитиноцентричного підходу особистість дитини є пріоритетним суб'єктом; саме її розвиток є головною метою всієї освітньої системи. Головне, про що варто завжди пам'ятати педагогу, полягає в тому, що діти повинні відчувати повагу і підтримку в усіх своїх творчих починаннях. Педагог і дитина повинні працювати в команді, спільно досягаючи поставлених перед собою завдань, що власне і буде сприяти розвитку особистості, особистісному зростанню дитини.

Ключові поняттями і ланками особистісно-розвивального навчання мають стати: особистісно орієнтований підхід, індивідуальність, особистість, самовираження, суб'єкт, суб'єктивність, суб'єктивний досвід, стратегія пізнання, траєкторія розвитку особистості, пізнавальний стиль учнів, Я-концепція, навчальний стиль вчителя.

Впроваджуючи принцип дитиноцентризму в освітній процес найчастіше застосовуються такі технології як: педагогіка співробітництва, технологія повного засвоєння знань, адаптивна система навчання, технологія дослідницького навчання, технологія ігрового навчання, проєктна технологія, технологія різнорівневого навчання, диференціація та індивідуалізація навчання. При цьому необхідно враховувати, що сучасні діти – це покоління Z (10–24 років) та Альфа (0–9 років). Сучасні діти є плодом суперечливого і мінливого часу. Спробуємо згрупувати мотиватори, які формують поведінку сучасних школярів. Однозначно, діти покоління Z і Альфа не хочуть диктаторського тиску з боку дорослих, не терплять примусу й утиску їх прав і свобод. Натомість прагнуть партнерства на засадах поваги їх поглядів і позицій. Це діти, які прагнуть:

- свободи, поваги, справедливості;
- самостійного пошуку рішень;
- творчості (змінювати себе і світ);
- партнерської взаємодії зі старшим поколінням.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Сучасний учитель зобов'язаний будувати свої педагогічні позиції на гуманізмі й розуміти конструктив дитиноцентризму. Для цього потрібно, щоб у закладах педагогічної освіти студенти глибоко перейнялись філософією дитиноцентризму, яка ніби «охоронна грамота» захищає своєрідність кожного учня в освітньому процесі.

Дитиноцентризм зобов'язує педагога допомогти учню побудувати майбутню життєву траєкторію; відмовитись від насильства над природою дитини, тобто впливати природовідповідно (відповідно до її фізичних, психічних, розумових здібностей); персоналізувати освітню взаємодію.

Актуальними в НУШ є такі ідеї дитиноцентризму:

- орієнтація на інтереси та досвід учнів, їх активність у навчальній та виховній діяльності;
- перетворення навчання на яскравий елемент життя дитини засобом створення комфортного освітнього середовища;
- орієнтація на практику при організації навчальної діяльності;
- пошук та дотримання взаємозв'язку особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;
- обов'язкове врахування інтересів кожної дитини та відмова від орієнтації освітнього процесу на середнього школяра;
- забезпечення свободи й права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;
- виховання вільної незалежної особистості;
- впровадження шкільного самоврядування, яке передбачатиме виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству.

Це потребує від учителя працювати відповідно до вимог ХХІ століття, до його швидкоплинних динамічних процесів, складностей за окремими освітніми траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів.

Швидке засвоєння інформації, до якого звикають діти з допомогою різних гаджетів – це дійсно дуже корисна навичка, якої бракує попереднім поколінням. Але розум, що звик до швидкого потоку та

опрацювання інформації, починає нудьгувати, коли її замало і вона надається дуже повільно. Значна різниця у швидкості сприйняття у дітей призводить до певних проблем: учителям не вдається утримати увагу дітей; дітям не вдається уважно слухати матеріал та засвоювати його [6].

Нова українська школа ставить перед педагогами завдання виявляти нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку.

Саме тому актуальність проблеми індивідуалізації навчання є беззаперечна. Орієнтація НУШ на учня передбачає врахування вікових особливостей фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей. Дітей навчатимуть справлятися зі стресами та напругою. Педагогічні задачі будуть розв'язуватися в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова Українська школа сприятиме розкриттю потенціалу кожної дитини.

Індивідуалізація навчання в загальному розумінні розглядається як пристосування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня з одного боку й створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей учнів, з другого [37].

Саме індивідуалізація навчання дає можливість створювати ситуації успіху в навчанні для учнів з різними рівнями навчальних можливостей, саме вона створює умови, за яких школяр вірить у свої сили. А це стимулює дитину на пошуки нових знань, викликає прагнення до досягнення все нових і нових успіхів у навчанні.

У процесі індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності, завдання, що пропонується учню, є доступним, посильним, розв'язуючи яке, він може показати свої здібності, розкрити потенційні можливості, учень звільнений від страху перед майбутньою роботою.

Під індивідуалізацією навчання ми розглядаємо своєрідний комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання й розвитку всіх і кожного окремо у відповідності з актуальними динамічними можливостями. Індивідуалізація навчання є однією з умов забезпечення підходу до особистості учня як до центральної ланки освітнього процесу.

Як показує вивчення наукових джерел, одним із ефективних шляхів індивідуалізації навчання є адаптування навчальних завдань. Учені розглядають адаптацію [від лат. *adaptatio* – пристосування] як процес пристосування будови до нових умов існування.

З метою систематизації та власного внеску в розробку даної проблеми ми проаналізували наявні види адаптації, взявши за основні аналітичні одиниці: принципи, типи побудови, позитивні та негативні характеристики. Проте, в педагогіці вчені ведуть мову про адаптацію живих організмів до оточуючого середовища [37]. А ми розглядали адаптування навчальних завдань до особистості учня.

В основу адаптування завдань ми поклали пристосування їх до відповідного рівня готовності учня розв'язувати дане завдання. На нашу думку, повинна існувати єдність між готовністю учня сприймати та перетворювати інформацію й формою подачі завдання. Тобто, щоб відбулася адаптація можливостей учнів до сприймання певного навчального матеріалу, доцільно педагогу починати з адаптування завдань до відповідного рівня навчальних компетентностей кожного з учнів або групи учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновки, що адаптування завдань є:

- одночасно процесом і результатом пристосування їх змісту до індивідуальних особливостей окремих особистостей, або їх груп;
- компонентом адаптування завдання до індивіда, є видозміна його подачі, що відповідає рівню навчальних компетентностей школяра на момент розв'язання цього завдання;
- складовою видозміни завдань є різні види підказок до розв'язання даного завдання, або ускладнення їх.

Адаптування завдань пов'язане з конкретною «метою», яка спрямована на конкретний результат передбачений навчальною програмою [54].

Тому можна стверджувати, що дотримання певних педагогічних умов при адаптуванні завдань, забезпечує успішне засвоєння програмового матеріалу кожним індивідом. Адаптування навчальних завдань до рівня навчальних компетентностей учнів сприяє:

- розвитку логічного мислення учня;

– урахування органічних потреб дитини та поступове привчання до самостійності та активності у процесі навчально-пізнавальної діяльності;

– формуванню: а) віри у свої сили; б) почуття успіху, яке стає стимулом навчально-пізнавальної активності для подальшого навчання;

– своєчасному засвоєнню учнем навчального матеріалу та набуттю необхідних навчальних умінь та навичок;

– збереженню та розвитку повноцінного фізичного, психічного, соціального і духовного «Я» здобувача середньої освіти;

– забезпеченню емоційного комфорту, задоволенню від перебування в школі.

Процес застосування адаптованих до рівнів навчальних компетентностей учнів навчальних завдань у процесі навчально-пізнавальної діяльності впливає на зміну форм поведінки, що виражається у впевненості, активності, сміливості школяра.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що на ефективність адаптованих завдань вказує і мотиваційна готовність учня до відвідування школи.

Нова українська школа ставить перед педагогами завдання виявляти нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого всебічного їх розвитку.

Саме тому актуальність проблеми впровадження особистісно-розвивального підходу в освіті є беззаперечна. Орієнтація НУШ на учня передбачає врахування вікових особливостей фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку здобувачів середньої освіти. Дітей навчатимуть справлятися зі стресами та напругою. Педагогічні задачі будуть розв'язуватися в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова Українська школа сприятиме розкриттю потенціалу кожної дитини.

Педагоги-теоретики звертають увагу і на необхідність змін у технологіях освіти, що передбачає діалогічний підхід, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їхню самоактуалізацію і самоорієнтацію, перетворення суперпозиції вчителя і суборганізованої позиції вихованця на особистісно-рівноправну позицію. Вважаємо, що однією із ефективних технологій особистісно-розвивального освітнього процесу є скрайбінг.

1. Скрайбінг – новітня техніка презентації (від англійського «scribe» – накидати ескізи або малюнки), винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації, що займається популяризацією наукових знань. Мова ілюструється «на льоту» малюнками фломастером на білій дошці (або аркуші паперу). Виходить, як би «ефект паралельного проходження», коли ми і чуємо, і бачимо приблизно одне й те саме, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду. Скрайбінг – це графічний спосіб привернути увагу аудиторії і забезпечити її додатковою інформацією. Скрайбінг перетворює тези презентації в слова і образи, описує зв'язку і підкреслює ключові моменти. Успіх скрайбінга пояснюється тим, що мозок людини мислить образами, а мова малюнка – універсальна мова. Більш спрощена назва видів скрайбінга, які використовуються сьогодні в школі, це:

1. Аплікаційний. За допомогою аплікацій створюється цілісна картина

2. Комп'ютерний скрайбінг набагато простіший. Такий скрайбінг можна створити за допомогою спеціальних програм.

3. Мальований, що створюється за допомогою скетчів (начерків).

Цю технологію можна використовувати в школі на будь-якому уроці і під час вивчення будь-якої теми. Підійде вона для пояснення нового матеріалу і перевірки засвоєного, може бути використана як засіб узагальнення вивченого, як домашнє завдання, як «мозковий штурм» і рефлексія на уроці. Найбільш перспективне використання скрайб-презентацій в проєктній діяльності.

Зазвичай для скрайбінга використовуються:

фломастер (маркер, ручка);

скетчбук – це звичайний альбом для начерків, який обов'язково має кожен художник, дизайнер, архітектор і інші люди творчих професій.

фліпчарт – (офісний мольберт) магнітно-маркерна дошка з кріпленням для листа або блоку паперу, перевертається за принципом блокнота. Використовується для проведення лекцій, семінарів та інших подібних заходів:

планшет зі стилусом (ручка),

комп'ютер.

Існують 4 основні кроки побудови скрайба.

Вигадати ідею. Вона повинна бути зрозумілою і «зачепити» аудиторію.

Підготувати сценарій. Заздалегідь продумайте і запишіть, що у вас буде говоритися і якими образами передаватиметься сенс.

Замалювати скетчі. Їх кількість і швидкість, з якою ви їх створюєте, повинні збігатися з часом на озвучування.

Змонтувати відеоролик або провести скрайбінг-сесію.

Ще однією технологією особистісно-розвивального освітнього процесу є паспорт проєкту.

Мета проєкту: створити умови різними методами для того, щоб дитина була у центрі, а навколо неї оберталася вся педагогічна освіта.

Завдання:

- виявити особливості кожного учня;
- розширити знання дітей про країни;
- продовжувати виховувати повагу та пізнавальне ставлення до народів світу;
- допомогти перебороти невпевненість у власних силах;
- навчити дітей виражати себе через скрайби.

План діяльності:

Перший етап. Підготовчий – постановка цілей і задач проєкту.

Другий етап. Організаційний – колективне планування проєкту.

1. Колективне планування здійснюється заздалегідь шляхом вибору питань, що є найактуальнішими для обговорення.

2. Визначення джерел інформації: книги, підручники, Internet.

Третій етап. Основний – вивчення даної теми, обговорення, перегляд відео.

Четвертий етап. Практичний – виконання дітьми скрайбу на тему «Я і Індія».

П'ятий етап. Презентація дітьми проєктів

Рефлексія. На екрані хмара слів, діти по черзі обирають слово і пояснюють його значення. Вправа «Відкритий мікрофон». Учні по черзі розказують, що їм найбільше сподобалося та запам'яталося на уроці.

Результати. Наприкінці заняття учні: наводять приклади символів Індії, розповідають про її культуру та звичаї; знають положення Індії на мапі, кожен учень презентує свою роботу показуючи власні вміння.

За нашими спостереженнями, виконання завдань за допомогою скрайбінгу допомагає дітям повірити в себе, в свої здібності, сприяє відчуттю радості від успіху, що має неабиякий стимулюючий вплив на особистість.

Сучасні освітні технології, з якими мають бути обізнані майбутні педагоги, ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних відносинах – міжособистісній педагогічній взаємодії, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги в освітньому процесі.

4.4. Суспільно-державні та європейські цінності в контексті сучасного змісту виховання зростаючої особистості

Сучасні умови соціально-економічних змін та інтеграція України до загальноєвропейського простору передбачають трансформації і в освітній сфері.

Курс на євроінтеграцію та забезпечення статусу України як європейської держави, об'єднаної на основі цивілізаційних цінностей, забезпечується насамперед формуванням у здобувачів освіти не тільки суспільно-державних (національних), а й європейських цінностей. У зв'язку з цим, суттєвою рисою сучасної дійсності є постійні зміни ціннісних ставлень та орієнтацій, а разом з цим змінюються традиційно визнані цінності та розуміння сутності людського буття. На тлі цього відбувається і переоцінка ціннісної парадигми людського існування, попередня (традиційна) ціннісна система деякими верствами суспільства зазнає перегляду. Така ситуація не може не викликати занепокоєння, оскільки цінності та ціннісні орієнтації є тією ланкою, що забезпечують стійкість як особистості зокрема, так і суспільства в цілому.

У нашій країні процес переоцінки цінностей поглиблюється ще і внутрішніми аспектами: раніше існуюча за радянських часів система цінностей перестала існувати, нова ж система, яка б розглядалася всім суспільством, ще не стала домінантною. Зміни, що відбуваються у системі орієнтацій особистості, неодмінно призводять до деформації

уявлень, що існували раніше і стосувались найважливіших інститутів суспільного життя, перегляду світосприйняття, норм моралі.

Сутність категорії цінності полягає у спрямованості на ідеальні та матеріальні явища й предмети, що є значущими для особистості у контексті розвитку та соціалізації особистості або суспільства в цілому. Визначальну роль у цьому процесі відіграють механізми виховання, котрі актуалізують пріоритетну роль цінностей, бо цінності є основою виховання.

Зазначимо, що виховання цінностей є не лише соціальним запитом суспільства. Це, в першу чергу, потреба самої особистості, задоволення якої робить життя людини повноцінним, гармонійним і щасливим. Однак, у період суспільно-економічних криз відбувається зміна пріоритетів, і цінності також піддаються значним трансформаціям. Найбільш небезпечною така ситуація є для зростаючої особистості. Адже, ціннісна сфера особистості формується поступово і є надто чутливою до зовнішніх чинників.

Таким чином, сучасний виховний процес має сконцентрувати увагу на формуванні в здобувачів освіти чіткого уявлення про ті цінності, які функціонують у суспільстві, оскільки ці цінності надають стійкості позиції особистості. Маються на увазі суспільні цінності, які розглядаються як відбиття, загальне розуміння світу, людини, суспільства й ціннісне ставлення до них, що визначають соціально-політичну, філософську, атеїстичну або релігійну, моральну, естетичну й науково-теоретичну орієнтацію людини. Як спосіб усвідомлення дійсності, цінності включають і принципи життя, що зумовлюють характер діяльності людей. У процесі розвитку цінностей формується індивідуальність людини, її переконання та життєва позиція. При цьому усвідомлені та засвоєні людиною цінності слугують механізмом, що забезпечує інтеграцію особистісних дій в єдину цілісну систему інтеракцій в соціумі та регламентує засоби задоволення потреб, регулюючи тим самим норми поведінки людини в усіх сферах її життєдіяльності.

У зв'язку з цим, серед проблем виховання зростаючої особистості в сучасних умовах особливо актуальним видається вивчення провідних факторів формування цінностей здобувачів освіти різного віку, до яких варто віднести: соціальні (аксіосфера епохи і суспільства, аксіосфера

поселення, соціальної й етнічної групи), аксіосфера сім'ї і близького оточення здобувача освіти, аксіосфера особистості педагога); діяльнісні (цілеспрямована діяльність педагогів та власне ціннісно-орієнтована діяльність вихованців); біологічні (стать, вік, стан здоров'я) тощо.

Стратегічний курс України на інтеграцію у світовий та європейський економічний простір передбачає пріоритетність запровадження різних соціальних, економічних, демократичних у своїй основі європейських стандартів життєдіяльності людини. Тому на сьогодні головним завданням закладів освіти України повинно стати виховання у здобувачів освіти не тільки національних, а й європейських цінностей, що ще більше наблизить всіх нас до життя в Європейському Союзі.

Схарактеризуємо суспільно-державні та європейські цінності в контексті сучасного змісту виховання зростаючої особистості.

У колективній монографії «Виховання цінностей особистості: європейський вектор та національний контекст» (за ред. О. Коберника) визначаються сучасні теоретико-методологічні засади виховання у здобувачів вищої освіти суспільно-державних та європейських цінностей, розкривається зміст цих цінностей.

Щодо суспільно-державних (національних) цінностей, то авторський колектив виділяє наступні: *демократію, соборність, волю, гідність, самобутність українського народу*. Зупинемося на них більш детально.

Так, *цінність демократії* у тому, що передбачає активну участь кожного громадянина України у відсічі ворогові, що є одним із найважливіших результатів сталого демократичного розвитку нашої держави впродовж більш як тридцяти років незалежності, поступової, але невпинної розбудови всіх сфер суспільного життя.

Успішне повоєнне становлення України як демократичної держави можливе за умов прийняття кожним громадянином *цінностей демократії як народовладдя*, зокрема, готовності організувати особисте і суспільне життя на основі гарантованих Конституцією України громадянських, політичних, соціальних, економічних та культурних прав, свобод та обов'язків, усвідомлення можливості та цінності самостійного вибору, власної активної позиції щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях, відчуття

спроможності самостійно реалізовувати власні рішення та відповідати за їх наслідки, здатності впливати на життя суспільства і держави, прагнення до демократичної взаємодії, яка характеризує відносини у демократичному суспільстві [35, с. 39–42].

Цінності демократії як народовладдя трактується науковцями, як усвідомлені особистістю ідеали, правила та норми демократичного способу упорядкування суспільного життя, вищі критерії для орієнтації в демократичному середовищі, основа для самовизначення особистості та регуляції власної життєдіяльності як суб'єкта демократичної взаємодії.

Об'єктивні процеси становлення в Україні інформаційного суспільства, глобалізації суспільного життя, гуманітаризації та гуманізації суспільних світоглядних орієнтирів сприяли утвердженню філософії людиноцентризму як пріоритетної засади суспільної свідомості українського народу. Це, своєю чергою, спричинило реальне посилення народовладних засад демократичних перетворень у різних сферах суспільно-політичного життя, що, як наслідок, активізувало функціонування громадянського суспільства, яке вже у перші дні повномасштабного російського вторгнення виявило найвищий рівень *солідарності* з державною владою, підхопивши на волонтерських засадах певні функції захисту громадян та забезпечення військових, тим самим створивши умови для перелому ходу війни на користь перемоги України.

За нашими переконаннями, це стало можливим тому, що кожний свідомий громадянин відчув, що саме від нього залежить доля держави, а тому кожний зробив і робить все для захисту від ворогів рідної країни та найважливіших цінностей – *життя* людей, *демократії*, *свободи*, *незалежності*. Цим самим підтвердилась реальна успішність та невідворотність демократизації суспільно-політичного життя в Україні, основою якої є як упровадження народовладних засад демократичного державотворення, так і розвинена *культура демократизму* переважної більшості громадян, яка базується на сукупності цінностей демократії як народовладдя, що реалізуються в інтересах демократичного суспільства та кожної окремої особистості.

Будучи духовно-практичною основою демократичного суспільства, цінності демократії як народовладдя є системою способів, форм, засобів, ідеалів і орієнтирів взаємодії людей у ньому.

На *особистісному рівні* система усвідомлених і внутрішньо прийнятих цінностей демократії як народовладдя утворює внутрішній стрижень особистісної культури, духовно-моральну квінтесенцію потреб та інтересів людини і здійснює зворотній вплив на її соціальні інтереси й потреби, виступаючи мотиватором діяльності та поведінки особистості як суб'єкта демократичної взаємодії у суспільній взаємодії. Інтеріоризація людиною системи цінностей демократії як народовладдя передбачає набуття нею досвіду ціннісного освоєння дійсності, фактів і явищ демократичного середовища, норм соціальної поведінки у демократичній взаємодії як суб'єкта громадянського суспільства.

Таким чином, систему цінностей демократії як народовладдя розглядаємо як детермінанту перетворення внутрішніх потенцій людини-громадянина в її реальну життєдіяльність у демократичному суспільстві.

Зауважимо, що *демократія*, яка ґрунтується на певних цінностях, пов'язаних із суспільним життям людини-громадянина, і сама є *важливою загально визнаною цінністю* у порівнянні з іншими політичними системами (авторитарною та тоталітарною).

Наголосимо, що влада народу (як безпосередня, так і опосередкована) у демократичному суспільстві базується на *самоцінності людини-громадянина*, пріоритеті її прав і свобод та поширюється не лише на політичну, а й на інші форми суспільного життя – соціальну, економічну та культурну, адже у всіх цих сферах особистість, вступаючи у взаємодію з владними структурами, може набути статус суб'єкта.

Щодо *соборності як цінності*, то нині нового розуміння й осмислення набула ідея соборності, єдності суспільства у готовності до боротьби за свою свободу і Державу. Ідея єдності всіх українських теренів завжди була актуальною в українському інтелектуальному середовищі, оскільки соборність є одним із базових концептів української державності. Нашу незалежність і самостійність виборювали цілі покоління українських патріотів, за неї полягли герої Небесної сотні, за неї гинуть і нині українські воїни та мирні громадяни.

Сьогодні в Україні є багато проблем, а подолати їх можна тільки усвідомлюючи те, що ми – єдині, живемо в одній країні, що в єдності наша сила. Саме соборність для України – це «єдність багатоманітності, об'єднання навколо спільного стрижня, яким є українська державність, українська ідентичність» [3].

Законом України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» до основних суспільно-державних (національних) цінностей віднесено насамперед соборність [45].

Ключовим поняттям (за своїм світоглядним, ідейно-смісловим наповненням), своєрідним аксіологічним «стрижнем» ухваленого Закону є поняття соборності. Наведемо визначення цього поняття у Законі: «1) соборність – єдність, неподільність усіх територій України, духовна єдність українців, які проживають на території України, а також єдність усіх громадян України незалежно від національності та віросповідання, спрямована на утвердження справжнього суверенітету і незалежності України, побудову процвітаючої демократичної національної держави» [45]. Сутнісно, зміст Закону спрямовано на забезпечення соборності як єдності й неподільності усіх територій України, як духовної єдності усіх громадян України, а утвердження української національної ідентичності є не лише основним напрямом його втілення, але й – необхідною умовою суспільної консолідації.

Соборність була і досі залишається предметом багатьох дискусій. Поняття «соборність» традиційно вживається у науковій літературі як відображення процесів релігійного або державницького об'єднання, згуртування споріднених ідеологічних і суспільно-політичних рухів. Про це свідчать, зокрема, використання терміну «соборність» у визначенні об'єднувачих конфесіональних процесів християнства, мусульманства, юдаїзму та інших світових релігій, а також реалізація політичної стратегії імперських супердержав. Це стосується проявів соборності в планетарному, геополітичному масштабі. Ідея соборності пов'язується і з консолідаційними етнонаціональними процесами в межах однієї держави [4, с. 10].

Визначають соборність і як системність морально-етичної орієнтації. Ця категорія сприяє розвитку окремих виховних напрямів: патріотичного, національного, екологічного, соціального.

Українська соборність трактується як ціннісне, духовно-політичне явище в житті нації і держави, утвердження якого відбувається на основі осмислення історичної пам'яті, спільних інтересів українського соціуму, єдиного інформаційного простору.

У наші дні осмислення проблематики соборності України актуалізується зі зрозумілих причин і пояснюється прагненням забезпечити інтелектуальний захист територіальної цілісності, суверенітету, неподільності та непорушності кордонів України. Більше того, осмислення ментально-етнічного виміру генези української соборності дає змогу науково правильно розглядати питання ціннісної, етнопсихологічної та духовно-культурної єдності української модерної нації [12, с. 94].

Соборність розуміється як своєрідний ідеал не тільки особистісного становлення, але й суспільного зростання. Реалізація цього ідеалу здійснюється за посередництва національної системи освіти, яка має забезпечувати на практиці психолого-педагогічні умови, сприятливі для духовного розвитку молоді. До того ж, тема соборності є актуальною і на багато століть вперед, оскільки вона залишаються фундаментальною цінністю української державності, які Україна захищає сьогодні від російської збройної агресії з вірою у неминуче відновлення суверенітету.

Соборність для українців має стати не стільки етноісторичним поняттям, як політичною духовною категорією. Саме «соборність душ», згуртованість, єднання всіх українців як громадян України, незалежно від їх етнічних коренів, є одним з головних завдань збереження територіальної цілісності, демократизації всього соціально-політичного життя країни, утвердження громадянського суспільства. В ідеї соборності закладена основа збереження української державності, національної ідентичності та національної самосвідомості [12, с. 103].

Воля, як споконвічна національна цінність українців, трактувалась як активність, як форма мотивації, як діяльність. Трапляються визначення, в яких вона постає як психічний процес свідомого керування діяльністю, котрий виявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до мети. Воля – це свідоме управління людиною своєю діяльністю та поведінкою, що виявляється у прийнятті рішення, подоланні труднощів і перешкод на шляху досягнення мети, виконання

поставлених завдань. Воля – це свідомо спрямована активність особистості. Вона є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, мобілізацією внутрішньої напруженості, здатністю регулювати спонукання, можливістю приймати рішення [11, с. 604].

Зв'язок волі з активністю має важливу характеристику – умисність, свідому цілеспрямованість психічних процесів у стані вольової активності. *Свідомість і воля* є самостійними, хоча й поєднаними та перехресчуваними гранями психічного. Виконуючи свою роль у психічному процесі, свідомість не стає волею, але все ж таки є її важливою ознакою. Свідомість і у вольовому процесі залишається свідомістю. Вона забезпечує виконання волею її функцій.

У контексті дослідження проблеми *волелюбності* українського народу як ключової цінності, звертаємося до розгляду сутності вольових якостей людини. Воля особистості виражається у вольових якостях. *Вольові якості* – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, які визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, її влади над собою. Волю особистості В. Селіванов характеризує як певну сукупність психічних властивостей, що відображає досягнутий рівень свідомої саморегуляції. Ця сукупність властивостей формується впродовж життя. Вольові якості особистості є відносно сталими, незалежними від ситуації, стійкими психічними утвореннями. До вольових якостей особистості належать: цілеспрямованість, рішучість, сміливість, мужність, ініціативність, наполегливість, стриманість, дисциплінованість тощо [11, с. 612].

Гідність як інтегральна суспільно-державна цінність, є інтегратором морального розвитку особистості, його моральної сфери, а також є критерієм цінності особистості для неї самої та з боку суспільства, закріплена законодавством у Конституції України та міжнародним правом.

Гідність як моральна цінність відображає ціннісне ставлення особистості до себе, яке детермінується її духовно-моральними цінностями у дії та забезпечує особистісну стійкість і автономію.

Почуття власної гідності і повага до себе – це те, що найбільше підносить людину, сприяє самореалізації, творчому самовиявленню. Це потреба у визнанні позитивної самооцінки своїх вчинків, осмислена

гордість за себе. Але людина має поважати не тільки свою гідність, але й гідність інших людей. Гідна людина веде себе гідно – не принижується сама і не принижує інших. Гідна людина чинить гуманно і справедливо, навіть, якщо ніхто цього не бачить і не може оцінити. Ніколи не зробить комусь боляче, не стане брехати, інтригувати проти інших, не бажаючи зраджувати людське у собі. Також почуття гідності нерозривно пов'язане з усвідомленням своїх прав і обов'язків нарівні сім'ї, суспільства, громадянської позиції.

Таким чином, гідність виступає інтегратором уявлення особистості про життя і його смисл та інші моральні цінності. Виховання гідності як моральної цінності у дітей є умовою їхнього інноваційного життя і розвитку.

Самобутність – мотиваційно-ціннісний пріоритет функціонування усталених норм спільноти, що характеризує її ментальну неповторність та своєрідність національного буття. Самобутність обумовлюється домінантою соціокультурних традицій, утвердженням української мови, поваги до національної історії та звичаїв, унікальністю міжкультурної взаємодії, цінностей традиційної родини тощо. Збереження та примноження самобутності – ефективний інструмент мінімізації впливів агресивних ідентичностей та запобіжник формуванню контрпродуктивних глобалізаційних тенденцій. Цінність самобутності полягає в тому, що вона на зламних історичних етапах оберігає національно-патріотичну свідомість народу, служить стрижневим компонентом світоглядного життєвого ядра державної нації, його суверенного права на власну специфіку світосприйняття та організацію життя спільноти.

Щодо європейських цінностей, то ключовими серед них є наступні: свобода, демократія, відповідальність, рівність, повага до прав людини, толерантність, справедливість, солідарність, громадянськість та ін.

Свобода як загальнолюдська і європейська цінність, тлумачиться як фундаментальна характеристика особистості, яку можна розглядати у двох аспектах: внутрішня і зовнішня. Внутрішня свобода надана людині з народження, є вродженою її властивістю. Внутрішній аспект свободи може, наприклад, проявлятися у свободі людини думати, вірити, дотримуватися певних переконань, поглядів тощо. Тобто поняття свободи має різний відтінок, але здебільшого відображає не тільки

надання можливостей для власного цілепокладання, але й потребує певної компенсації – брати на себе відповідальність за особисто прийняті рішення, враховувати можливість поразки, знати про ризики своїх дій.

Особистість, позбавлена свободи, не має цілей і не бачить перспектив свого подальшого існування. Втрата свободи перетворює людину на засіб або спонукатиме до боротьби за свободу, навіть якщо її ціною буде життя.

Отже, свобода, як загальнолюдська і європейська цінність, передбачає внутрішню свободу вибору і велику відповідальність людини за свій вибір, власне життя, за все людство, а також постійне самовдосконалення.

Демократія є цінністю цивілізованого суспільства, однак сприйняти її можливо лише через зміст, принципи, мету і рівні здійснення. Для детальної характеристики демократії необхідно розкрити її сутність як сукупності моральних, політичних і правових цінностей. Ці цінності поза людським буттям не існують, вони стають соціальними орієнтирами і принципами поведінки особи та людських спільнот через соціальну свідомість, усвідомлення власних інтересів і здатність захищати та реалізовувати їх. Це означає, що *демократія* припускає наявність свідомого і активного громадянина, здатного до самоорганізації і самоуправління.

В цивілізованому європейському світі *демократія* – це певна система цінностей, спосіб політичного життя і мислення, що ґрунтується на постулатах рівності всіх перед законом і права кожного члена суспільства на життя, свободу і приватну власність.

Демократичні цінності – це те, заради чого демократію захищають, це її значущість і життєдайність, її привабливість для мільйонів людей, те, завдяки чому демократія здобуває нових прихильників в усьому світі. До демократичних цінностей в першу чергу належать: повага до людини і культури; миролюбство і діалогічність; толерантність і плюралізм думки, дії і суспільної поведінки особистості; громадянство і громадянськість; громадянські компетенції та відповідальність; конституціоналізм; свобода совісті; свобода слова; вільні засоби масової інформації і громадська думка; людська гідність; моральна автономія; приватність і невтручання в особисте життя; соціальний порядок та широкі можливості громадських

асоціацій [17, с. 80]. Це лише ті цінності, без яких неможлива побудова демократії, вони є її фундаментом.

Відповідальність визначається як якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з чинними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу.

Відповідальність як інтегральна цінність особистості формується й розвивається не ізольовано, а в єдності й тісній взаємодії з такими якостями особистості як почуття обов'язку, активність, дисциплінованість, самостійність, принциповість, вимогливість тощо, які одночасно виступають як умова формування відповідальності і як показник її прояву, та є усвідомленою свободою конкретної особистості у прийнятті моральних рішень, виборі цілей та адекватних засобів їх досягнення і ні в якому випадку не суперечить особистій свободі, є логічним її виявом, детермінантою діяльності та поведінки, що визначає життєдіяльність та поведінку особистості, її життя у соціуму.

Рівність як європейська цінність стосується рівних прав для всіх громадян, рівності перед законом, рівних можливостей для реалізації здібностей і свобод, а принцип рівності жінок і чоловіків є основою європейської інтеграції. Ця цінність передбачає, жодна особа не повинна мати привілеї чи незаслужені переваги перед законом. Крім того, вона також включає заборону дискримінації і нерівного ставлення до будь-якої особи на підставі перерахованих характеристик. Рівність перед законом є однією з основних цінностей правової держави, що гарантує справедливість і довіру громадян до держави.

Одним із проявів рівності є також рівність прав чоловіків і жінок, тобто однаковий підхід незалежно від статі, що отримав назву принципу гендерної рівності. Складовими принципу гендерної рівності виступають: рівні права, рівні свободи, рівні обов'язки жінки й чоловіка, врахування особливостей (фізіологічних, психологічних та ін.) статей у правовому регулюванні, система засобів гарантування рівності статей в державі.

Тому справжня природа будь-якої держави виявляється саме рівністю прав і свобод кожної людини. Рівність вважається однією із основних цінностей конституційного статусу людини і громадянина, показником загальнолюдської культури.

Повага до прав людини. Права людини – це універсальна цінність, яка дає змогу зіставити й виміряти всі важливі явища та події, які відбуваються в суспільстві й державі. Принцип загальної поваги прав людини належить до загальновизнаних принципів міжнародного права. Цей принцип, на відміну від інших, займає центральне становище не лише в міжнародному праві, а й у національному праві держав, у тому числі й України. На сучасному етапі існування суспільства можна спостерігати певні недоліки в системі гарантування прав і свобод людини та громадянина. Вони відображаються в недостатньому їх забезпеченні, що впливає на існування певних складностей у практичній їх реалізації. У сучасному світі ступінь забезпеченості прав і свобод особи є важливим показником досягнутого суспільством й державою рівня цивілізованості [18].

Повага до прав людини – складова частина всеосяжної системи міжнародної безпеки. Держави зобов'язані поважати права людини та основні свободи для всіх, незалежно від раси, статі, мови чи релігії. Повага вдачу людини є суттєвим фактором миру, справедливості та демократії, необхідних для дружніх відносин і співробітництва між ними. Держави повинні заохочувати ефективне здійснення громадянських, політичних, економічних, соціальних чи культурних прав і свобод, які випливають із гідності, властивого кожній особистості, і є суттєвими для її вільного і повного розвитку.

Справедливість як важлива європейська цінність, що тісно пов'язана із розумінням сутності людини, її природи. Також, справедливість є необхідною складовою моральної та правової культури, яка є важливою умовою для нормального, мирного співіснування людського суспільства. Ідеї та вимоги справедливості, а також їх послідовне втілення у соціальній практиці, мають вирішальне значення для якісного перетворення життя європейського суспільства, здійснення реформ та створення демократичної, правової та соціальної держави.

Солідарність як європейська цінність закріплена в установчих договорах Європейського Союзу. Первинне законодавство ЄС визначає «солідарність» як таку, яка може виражатися у декількох вимірах – в імміграційній сфері (реалізація спільної імміграційної політики ЄС регулюється принципом солідарності та справедливого розподілу

відповідальності, зокрема фінансових наслідків, між державами-членами ЄС); у контексті допомоги в надзвичайних ситуаціях (у таких випадках Рада ЄС може прийняти рішення «в дусі солідарності між державами-членами» щодо заходів, доречних в економічній ситуації тощо.

Стосунки між європейськими державами, незалежно від їхнього розміру і економічного потенціалу, повинні будуватися за зразком людських відносин. Останні в природній спосіб формуються саме згідно принципу солідарності. Це надійна гарантія побудови кращого майбутнього Європи.

На нашу думку, в основі концепції європейської солідарності є готовність Євросоюзу та його держав-членів докласти взаємні скоординовані зусилля задля реалізації спільних цілей та завдань, з одного боку, та вирішенні нагальних викликів, що постають перед європейськими державами та ЄС, – з іншого.

Громадянськість крізь призму європейських цінностей розглядається як якість особистості, що включає внутрішню свободу та повагу до держави, любов до Батьківщини й прагнення до миру, почуття власної гідності, прояв патріотизму та культури міжнаціонального спілкування; формування електоральної культури особистості. Результат громадянського виховання – самоідентифікація молоді зі зразками громадянської поведінки і, як наслідок цього процесу, – формування громадянськості. Означений результат неможливо досягти без формування таких важливих характеристик особистості як стійкі емоційні відношення до дійсності, що засновані на громадянсько-патріотичних ідеалах і цінностях, почуттях гідності, самоповаги й відповідальності.

У світлі євроінтеграційних прагнень України стає очевидним, що інтеграція передбачає те, що суспільство поділяє цінності, притаманні європейським суспільствам. Якщо громадянське суспільство є виразником та носієм соціально-політичних цінностей, як було зазначено вище, то у світлі процесів європейської інтеграції України ці цінності збігаються з поняттям європейських цінностей. А отже, розвиток громадянського суспільства в державі визначається тим, наскільки воно сповідує базові європейські цінності. Прагнення до ствердження європейських цінностей в Україні має стати найвищим

ідеалом українського громадянського суспільства на шляху до побудови демократії та, власне, європейської інтеграції.

4.5. Програма виховання «Нова українська школа» у поступі до цінностей» та її змістова характеристика

Сучасна освіта торує складний шлях перетворень у контексті соціально-політичних трансформацій. Важливим кроком у комплексі державних новацій стала реформа загальної середньої освіти та розроблення Концепції «Нова українська школа».

Значним внеском у забезпечення освітнього процесу та його виховної складової є Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей», розроблена авторським колективом Інституту проблем виховання (керівник Програми – І. Бех), в основі якої закладено принципи компетентнісного виховання особистості учня, які можуть творчо наповнюватись конкретним змістом, із урахуванням регіональних особливостей функціонування закладу освіти, вікових та індивідуальних можливостей учнів, інших соціальних викликів [44].

Виходячи з основної мети – підвищення уваги до виховного потенціалу освітнього середовища Нової української школи та допомоги закладам освіти в організації виховного процесу на основі інтеграції виховних зусиль суспільства, зокрема громади, а також до виховання базових загальнолюдських цінностей, соціальних цінностей суспільства і малих груп, соціально-значущих якостей особистості, її компетентності і готовності до вияву відповідальної громадянської позиції і патріотизму.

У Програмі чітко окреслено сучасні виклики виховання, які породжені загальною соціокультурною ситуацією, виклики щодо збереження цілісності й державності України, військова загроза, завдання консолідації суспільства, реформування системи освіти визначають нагальність підвищення уваги до виховного потенціалу освітнього середовища та допомоги школі в організації виховного процесу на основі інтеграції виховних зусиль суспільства, зокрема громади, а також до виховання базових соціальних цінностей суспільства і малих груп, соціально-значущих якостей особистості, її

компетентності і готовності до вияву відповідальної громадянської позиції і патріотизму.

Крім того, акцентується увага на тому, що сучасні діти знаходяться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (у тому числі і через маніпулятивні технології деструктивного змісту ЗМІ, інтернет-мережі, різних видів рекламної продукції), дезорієнтації у вимогах і моделях поведінки, безцільового проведення позаурочного часу. Посилення тенденцій щодо зміцнення культури сили, грошей, маргіналізації підлітків за місцем проживання, ствердження асоціальних субкультур, що сприяє набуттю і накопиченню асоціального і протиправного досвіду у дітей, формуванню у них викривленого образу світу та актуалізує потребу формування у підростаючих поколінь гуманістичної та устійливої до маніпуляцій свідомості, моральних принципів, духовності.

На думку авторів Програми потребують нагального розв'язання проблеми захисту дитинства, провадження в освітній процес нової філософії виховання – соціально-педагогічної підтримки підростаючої особистості як найбільш перспективної щодо нового осмислення ролі педагога в освітньому процесі та його взаємодії з учнями на етичних принципах і моральних імперативах. Основними завданнями соціально-педагогічної підтримки визначаються допомога учням у розвитку ціннісно орієнтованої активності, подоланні труднощів соціальної взаємодії, профілактика ризикованої поведінки, соціальний захист у складних життєвих ситуаціях.

Складність сучасних виховних проблем потребує комплексного підходу у їх розв'язанні та розвитку соціально-педагогічної парадигми виховання. Основою нової парадигми, а відтак і основою виховання виступають особистість дитини, визнання її найвищою цінністю, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи спільної з дитиною життєдіяльності, отже, генерація стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Нова парадигма виховання полягає в розумінні дитини як суб'єкта і мети виховання, орієнтує на усвідомлення виховання як соціально-педагогічного явища, на підвищення виховного потенціалу освітнього середовища та проектування цілісного виховного простору. Превентивними заходами у роботі з дітьми визначаються: приділення

особливої уваги формуванню ідентичності, основ духовності особистості, культури мислення і культури поведінки, профілактиці шкідливих звичок, ризикованої, девіантної і кримінальної поведінки, жорстокості і насилля в учнівському середовищі, різних видів залежностей.

Концепція Нової української школи пропонує виховний компонент змісту компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту». Закладені основні орієнтири компетентнісного виховання особистості учня можуть творчо наповнюватись конкретним змістом, з урахуванням особливостей функціонування закладу освіти, вікових та індивідуальних можливостей учнів, інших актуальних соціальних викликів.

У вихованні підростаючого покоління та формуванні духовної безпеки української нації доцільно вичленити виклики: внутрішні і зовнішні.

Ключовим внутрішнім викликом духовної безпеки нації виступає національна самоідентифікація, яка втілюється у почуттях-цінностях – «Я-Українець» – «Ми-Українці». Сутність цих почуттів-цінностей полягає у дієвій причетності особистості до своєї нації, до роду у широкому розумінні цього слова. Особистість має прийняти історичну естафету вищих духовних надбань нації, жити і діяти на їх основі та примножувати їх з урахуванням викликів теперішнього часу. Низький рівень цього фактору, коли не достатнє почуття єдиного національного роду, спричиняє недостатню консолідацію суспільства, низьку соціоцентрованість членів суспільства, за якої вони свідомо обмежують себе у суспільно значущих домаганнях, цілях, продуктивних способах удосконалення існуючої соціокультурної ситуації, їхню переважаючу Его-орієнтованість з відповідними утилітарними цінностями, перебільшення ролі міжрегіональної самотності.

У цьому сенсі означений фактор є системотвірним, і виховні зусилля повинні бути, як переконують розробники Програми, у першу чергу спрямовані на його оптимізацію.

Серед зовнішніх викликів на увагу заслуговують наступні:

- *Ідеологічний фактор*, який ставить за мету забезпечити громадян України, зокрема молодь від впливу ідеології інших держав, зацікавлених у формуванні своїх прихильників та розхитуванні з середини політичної ситуації в Україні. У цьому зв'язку важливою вбачається своєчасне забезпечення їхніх ключових цінностей: здоров'я, сім'ї, кар'єрного

зростання, матеріального достатку, індивідуально і суспільно значущої самореалізації. На сьогодні є потреба у тому, щоб повернути українській ідеології її власні: зміст, потенціал, історію, пантеон героїв і визначних діячів, переосмислити існуючий досвід і визначити новітні завдання подальшого розвитку нації, держави, суспільства.

Водночас слід зважати на те, що національна ідеологія формується разом із нацією, її духовним розвитком і становленням, що потребує уваги до виховного аспекту.

- *Ціннісна убезпеченість* є важливою складовою духовної безпеки, оскільки від цього чинника значною мірою залежить цілісність українського суспільства. Конфлікт цінностей тоталітарного та демократичного спрямування спостерігається не лише на рівні різних поколінь, а й різних регіонів, що є причиною активного просування РФ політичних сил, лояльних до окупантів.

Тому за теперішніх умов важливою є активізація зусиль з підвищення духовного рівня української молоді, формування у неї стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей, оскільки саме вони складають основу мотиваційної сфери як особистості, так і суспільства в цілому. Те, чим керується окрема особистість у своїй поведінці, діях, добре висвітлює її глибинну сутність. Якщо особистість чи суспільство сповідує високі гуманістичні цінності, то цілі і засоби її досягнення також будуть досить високими і гуманними. Тільки таким чином ми можемо досягнути поступового економічного, політичного й духовного піднесення нашої країни, оскільки ці сфери досить тісно переплетені і взаємозв'язані.

- *Релігійний фактор* на сьогодні є потужним засобом впливу на українську молодь, яка перебуває у пошуку абсолютних цінностей. На цьому тлі Церква Московського патріархату, виконуючи замовлення Кремля, через проповіді та Боже Слово пропагує цінності «русского мира», стимулює сепаратистські настрої, зневагу до української культури.

Спостерігається втрата єдності у православ'ї та прагнення України створити свою визнану помісну Церкву. Ці процеси породжують з боку МП посилення тиску на населення України, апелюючи до різних історичних, національно-культурних і політичних реалій. Відмінності у геополітичних орієнтаціях та інтересах церковників свідчить про їхню не стільки церковну, скільки політичну боротьбу за українську молодь.

- *Фактор історичної упередженості* в зарубіжних і українських мас-медіа завдає удару по духовній безпеці української молоді, оскільки переконує їх у меншовартісності і вторинності української нації, її несаможитності, залежності від інших сильніших держав, які вирішують її долю. Тому на сьогодні важливим бачиться об'єктивне висвітлення історії України та її популяризація, увага до української мови, яка досі не має належної державної підтримки. Водночас така міфотворчість спостерігається і в Україні, що можна пояснити бажанням відмовитися від застарілих ідеологічних концепцій на користь нових, які більше відповідають історичним реаліям. Однак, на сьогодні надзвичайно важливо дотримуватися історичної правди. Всі спроби прикрасити історію свого народу, навіть з найкращих патріотичних міркувань, як показує світовий досвід, мають зворотний ефект. Врешті-решт історична неправда стає очевидною, що болісно б'є по престижу країни.

- *Фактор маніпулювання свідомістю* активно здійснюється через засоби масової інформації, різного роду інформаційні ресурси, які є потужним засобом впливу на молодь та використовуються різними країнами з метою впливу на неї, роздмухування сепаратистських настроїв, презирливого ставлення до своєї Батьківщини, її культурних здобутків. Ведення інформаційної війни Росією показало невміння протистояти російській агресії на інформаційному рівні, певну перевагу російськомовних ЗМІ в Україні, використання неправдивої чи напівправдивої інформації з метою домінування та пропагування ідей «русского мира». Масована підміна національних архетипів масовою культурою є причиною відсутності стійких моральних цінностей, зорієнтованістю на ціннісно-примітивну субкультуру, збіднення власного духовного світу.

- *Фактор стану навколишнього середовища (екологічний)* – життя в епоху викликаної антропогенною діяльністю глобальної екологічної кризи, що виявляється у постійному погіршенні стану природи і змінах клімату, забрудненні повітря, води, ґрунтів, накопиченні величезної кількості відходів, знищенні історичних лісових масив, деградації земель, опустелюванні, втраті біорізноманіття є суттєвим чинником формування свідомості зростаючого покоління, що у більшості своїй зростає в урбанізованих умовах. Відірваність від природи, неврегульовані потреби у споживанні, в більшості споживацьке та практично-прагматичне

ставлення до природи авторитетних дорослих, невміння і небажання поводитись екологічно безпечно має у своїй першопричині кризу духовну, кризу цінностей. Особистий і суспільний тиск на довкілля провокує екосистемні відповіді. Вони виявляються, насамперед, у погіршенні здоров'я громадян, міському та інших видах стресу, зростанні почуття невдоволеності, нещасності, рівня соціального смутку, що, в свою чергу, як здійснює вплив на спосіб життя, так і провокує агресію по відношенню як до природи, так і до членів групи та суспільства.

- *Фактор естетико-ціннісної спрямованості* є також складовою духовної безпеки, оскільки різного роду естетичні викривлення та орієнтація щодо споживання масової культури є причиною втрати національної своєрідності, втрати цінності життя у цілому. З огляду на те, що цей фактор є практичне втілення в культурному житті окремої людини, яка так чи інакше потребує духовного джерела, роль естетичного аспекту духовної безпеки у сучасних умовах зростає.

- *Фактор інформаційного впливу* стає дедалі потужнішим. Інформаційна війна з боку Російської Федерації загрожує деформацією ціннісних основ, морально-духовної єдності українського суспільства в боротьбі проти проросійських терористів на Сході країни. Це вимагає в секторі освіти підвищення ефективності національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання підростаючого покоління здатного до гідного захисту територіальної цілісності країни зі зброєю в руках.

- *Фактор цінності здоров'язбереження молоді* – аспект духовної безпеки, оскільки компонента духовного здоров'я особистості є визначальною у формуванні здорового способу і стилю життя особистості, убезпечуючи її від ризиків втрати здоров'я через шкідливі звички, ведення нездорового способу життя тощо. Критичний стан здоров'я дітей і молоді України, актуалізує проблему формування здорового способу життя учнівської молоді, піднімаючи до рівня національної безпеки країни.

Автори Програми чітко окреслюють проблеми, які потребують свого вирішення у вихованні, а саме:

- втрата смисложиттєвих дороговказів значною частиною старших поколінь, а, отже, унеможливлення передачі позитивного соціального досвіду дітям і онукам;

- девальвація виховної функції школи на фоні поширення ставлення до школи як «освітньої послуги»; зниження цінності виховання в педагогічній свідомості;

- невідповідність, неадекватність змісту, форм, методів і засобів виховання новітнім умовам дорослішання підростаючої особистості;

- дефіцит форм, методів, технологій виховної роботи щодо формування культури вибору світоглядних, моральних зразків, формування соціокультурної ідентичності учнів, потенціалу громадянської дії у дітей та молоді;

- відсутність системності та цілісності у вихованні учнів, фрагментарність наступності в організації виховної діяльності в закладах освіти;

- диктатний, авторитарний характер стосунків між учителями і дітьми, домінування вербальних методів виховання;

- стигматизація мислення фахівців, які здійснюють виховну діяльність, їх відданість моралізаторським, «заяляючим», «ізоляційним» методам і підходам;

- методична і технологічна непідготовленість педагогічних працівників до здійснення інновацій; некоректне впровадження соціально-педагогічних технологій;

- низький рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності частини вчителів через відсутність у закладах освіти системної методичної роботи з питань виховання;

- різновекторність виховних впливів і неузгодженість дій різних суб'єктів виховання (сім'ї, дитячих і молодіжних об'єднань, позашкільних закладів освіти, закладів культури, спорту, охорони здоров'я тощо) у створенні виховного середовища;

- низький рівень розвитку інфраструктури виховного процесу в школах, дефіцит ресурсного забезпечення;

- недосконалість системи моніторингу виховання, необґрунтованість критеріїв, показників, інструментарію оцінювання виховних результатів, переважання кількісної фіксації результатів виховання на противагу (на шкоду) їх якісному аналізу.

У Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» **виховання** визначено, як 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., а **метою виховання** є розвиток духовно-моральної особистості, здатної бути повноцінним суб'єктом суспільно значущих соціальних взаємин.

Засадами сучасного виховання, за Програмою, є:

Гуманізм – система ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і психофізичного, духовного та соціального розвитку;

Дитиноцентризм – наскрізний принцип виховного процесу, що орієнтує на незаперечне визнання цінності у житті людини періоду дитинства, соціальні, вікові та індивідуальні потреби учня в освітньому процесі, його активну участь у шкільному житті та прийнятті рішень.

Холізм – виявляється у єдності навчання, виховання та розвитку. Єдності цілей виховання. Узгодження підходів у вихованні особистості дитини у школі, сім'ї та позашкільному закладі освіти.

Патріотизм - особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Базовими складниками почуття патріотизму є: любов до Батьківщини, народу, родини; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; гуманістична моральність; готовність до самопожертви; почуття власної гідності.

Повага – виявляється у повазі до особистості учня, незалежно від його віку, статусу та національної приналежності, дотримання його прав і свобод; недопустимість приниження честі та гідності, фізичного або психічного насильства, дискримінації за будь-якими ознаками. Орієнтує на взаємоповагу педагогів, учнів, батьків.

Рівність – визнання унікальності кожної дитини, в тому числі і з особливими потребами; недопустимість дискримінації дітей, зокрема й через формулювання неадекватних вимог до їхніх досягнень; допомога дітям і їхнім батькам у розкритті та реалізації здібностей і талантів дитини; визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіру між партнерами організації освітнього процесу.

Діалогічність – налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спілкування між учасниками виховного процесу; створення умов в освітньому середовищі для налагодження порозуміння, самовираження,

вільного висловлювання і можливості бути почутим; узгоджене розв'язання виховних проблем і досягнення виховних цілей.

Проектування цілісного виховного простору. Передбачає розвиток соціально-педагогічної парадигми виховання, використання у практиці виховання форм і соціально-педагогічних технологій, що сприяють: профілактиці негативних соціальних явищ (наркоманії, девіантної, суїцидальної поведінки, поширенню ВІЛ/СНІДу, злочинності та інше), утвердженню здорового способу життя; підтримці особистісного розвитку; оптимізації взаємодії групи і особистості; формуванню толерантності, патріотизму, інших базових соціальних цінностей, соціально-значущих якостей; створенню сприятливого для життя і діяльності довкілля; розгортання добродійності (тобто волонтерства) тощо. Соціально-педагогічна парадигма виховання вибудовується навколо соціально-значущих цілей і цінностей, та тих концептуальних ідей, можливих механізмів їх реалізації, що стратегічно працюватимуть на цілісний підхід у подоланні негативних соціальних явищ, активізацію громади у цьому процесі, пошук та впровадження інновацій, що передбачають необхідний позитивний соціальний ефект.

Соціально-педагогічна солідарність. Орієнтує на згуртування, солідарну єдність суспільства навколо соціально-значущої мети виховання шляхом інтеграції виховних сил суспільства у побудові цілісного виховного простору та вибудовування стратегії і тактики педагогічно доцільної взаємодії громадянського суспільства і владних структур у розв'язанні актуальних соціально-педагогічних проблем і задач на основі співпадання особистісних, суспільних і державних інтересів у вихованні підростаючих поколінь.

Авторський колектив Програми виділяє такі **наукові підходи до сучасного виховання:**

Особистісно орієнтований методологічний підхід спирається на синтез встановлених психологічною та педагогічною наукою закономірності функціонування та розвитку особистості дитини у закладах загальної середньої освіти та розкриває особливості формування моральної самосвідомості дітей цього віку, особистісні трансформації, пов'язані з визначенням і вибором моральних цінностей.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує право особистості на вільний вибір тих чи інших духовно-моральних цінностей, вироблення

власної ціннісної позиції, та можливість у достойній для неї практичного втілення, долаючи дисгармонію у різноманітних життєвих ситуаціях та стверджуючись у моральному досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє зосередити увагу педагога на особистості дитини, її власному моральному досвіді, внутрішньому світі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вихованців, їхніх кращих моральних якостей, утверджує свободу морального вибору, а також протистоїть усередненню чи нівелюванню особистості.

Вибір у межах особистісно орієнтованого виховання гуманної поведінкової тактики сприяє створенню єдиного емоційно-чуттєвого діапазону вихователя і вихованця як умови самотворення і набуття власної відповідальної свободи дитиною.

Особистісно орієнтований підхід не обмежується лише виховними впливами на дитину, а будується на міжособистісній комунікації (діалогові) вихователя і вихованця і передбачає відповідність моральних завдань, які стоять перед дитиною її віковим особливостям, моральному і життєвому досвіду у з'ясуванні для себе смислу життя і найважливіших цінностей.

Аксіологічний підхід у взаємозв'язку з гуманістичним та особистісно орієнтованим методологічними підходами відіграє важливу роль у практичному і теоретичному осягненні особистістю моральних цінностей та усвідомленню їх можливостей у задоволенні моральних і духовних потреб. Згідно аксіологічного підходу моральні цінності не можуть існувати поза людиною і без людини, а виступають результатом її життєдіяльності, духовно-моральним надбанням. Рефлексія є неодмінною умовою усвідомлення власного вибору моральних цінностей та права іншого на такий вибір. Моральні цінності не можуть нав'язуватись особистості, оскільки вони є індивідуальними, такими якими їх бачить і розуміє сама особистість, як інтерпретує, виходячи з власного життєвого і морального досвіду, яким чином визначає життєві пріоритети.

Виховання дітей у закладах загальної середньої освіти не може здійснюватись спонтанно, а потребує врахування викликів часу та потреб самої особистості у цьому контексті.

Середовищний підхід розкривається у контексті виховного потенціалу освітнього середовища, в особливостях психологічного мікроклімату, полікультурному змісті шкільного виховання як співбуття і

співдіяльності, міжособистісної взаємодії учнів і педагогів різних національностей і етносів, вивчення культури різних народів, толерантного ставлення до її носіїв та ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище та як вони пов'язані між собою. Цей підхід ураховує, що в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого обумовлюються умовами середовища. Він тлумачить середовище як засіб виховання і як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку особистості підлітка.

Прагнення педагогів віднайти шляхи гармонізації відносин, пом'якшення впливу кризових факторів і способи залучення учнів до соціально значущої спільної діяльності втілюються у педагогізації середовища, інтеграції виховних впливів значущих дорослих і референтних однолітків, посиленні його превентивності.

Превентивна складова виховного середовища закладу освіти забезпечується упорядкуванням сукупності організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і самореалізації особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; зменшує негативні впливи соціуму на дитину.

Компетентнісний підхід забезпечує використання набутих особистістю духовно-моральних цінностей у відповідній практико-орієнтованій поведінці (у системі вчинків), гуманістичному спілкуванні, душевно-продуктивних та емоційних контактах.

Компетентнісний підхід сприяє поєднанню та інтегруванню теорії і практики в осягненні дітьми моральних і життєвих цінностей, здатність застосовувати отриманні знання у різних життєвих ситуаціях, використанню сучасних педагогічних технологій.

Основними принципами виховання духовно-моральних цінностей є:

- *гуманістичний принцип*, що полягає у визнанні людини найвищою цінністю, розумінні дитини, доброзичливому ставленні до неї, довірі, прийнятті дитини такою, якою вона є, зміні її поведінки через позитив;
- *індивідуальний принцип* утверджує унікальність і неповторність кожної дитини, визначає її інтереси, потреби у житті;

- *альтруїстичний принцип* виявляється у безкорисливій любові і турботі про іншу людину;

- *принцип неперервності*, який характеризує процес виховання як такий, що триває протягом усього життя людини;

- *принцип цілісності* за яким консолідує зусилля усіх суб'єктів виховання в одну систему;

- *принцип наступності*, що забезпечує передачу із покоління в покоління досвіду засвоєння гуманістичних цінностей, які є базисом виховання і розвитку дитячої особистості;

- *принцип культуровідповідності* за яким здійснюється виховання гуманістичних цінностей відповідно до культурних умов суспільства;

- *принцип природовідповідності*, тобто виховання дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей, темпераменту, якостей, нахилів, здібностей, вікових особливостей, природних умов, соціального оточення, народних традицій тощо;

- *принцип педагогічної компетентності*, що полягає у доцільному використанні педагогічних форм, методів, доборів змісту, педагогічній тактовності;

- *принцип стимулювання* визначається вірою у сили і здібності дитини, її здатність досягти високих результатів, заохочення до самоорганізації, самовиховання і самовдосконалення;

- *принцип життєвої творчої самодіяльності* передбачає становлення особистості учня як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

- *принцип оздоровчої спрямованості* визначає здоров'язбережувальні компетентності як основи формування в учнів закладів освіти відповідального ставлення до власного здоров'я;

- *соціально-педагогічне партнерство* як оптимізація спільної діяльності на основі діалогової взаємодії і узгодженої співпраці між різними соціальними інститутами у соціальному захисті, супроводі, соціально-педагогічній підтримці вразливих категорій сімей та дітей, інших цільових груп; координація дій педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей, підтримки формальної, неформальної та інформальної видів освіти, а

також різних форм освіти: інституційної (очна, заочна, дистанційна, мережева) та індивідуальної (екстернатна, сімейна, педагогічний патронаж, на робочому місці);

- *міжсекторальна взаємодія* розкривається як регулярні спільні заходи організацій громадянського суспільства і владних структур у побудові загальнонаціональної системи виховання, реагуванні на глобалізаційні виклики, подоланні складних соціально-педагогічних явищ; як спільне здійснення соціально важливих програм; підтримка кращих соціально-педагогічних ініціатив; як участь громадськості у формуванні та реалізації державної сімейної та молодіжної політики.

Досить цікавою є позиція розробників Програми у визначенні базових моральних цінностей сучасного виховання, які є інтегративним, стрижневим утворенням у ціннісному ставленні людини до себе та інших, ознаками якого є спрямованість на прояв в учнів власної гідності, поваги до інших та відповідальності за вчинки у своєму житті, готовність здійснювати моральний вибір та керуватися ним у повсякденній діяльності й спілкуванні.

Разом з тим, **основними конструктами виховного середовища закладу загальної середньої освіти та виховного простору сучасного учня** розробники визначають:

Виховне середовище закладу загальної середньої освіти – це середовище безпосереднього і опосередкованого впливу на дитину в закладі освіти у сукупності матеріального та духовного забезпечення освітнього процесу, що утворює сприятливі умови для особистісного і соціального розвитку учнів, розкриття їхніх здібностей, збагачення позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, ціннісно-орієнтованої діяльності.

Суб'єкти виховного середовища закладу загальної середньої освіти – педагоги і учні всіх вікових груп.

Виховний простір сучасного учня: мережа закладів загальної середньої освіти всіх форм власності (загальної середньої та позашкільної освіти), сімейне середовище, вуличне середовище, зона дії засобів масової інформації та комунікаційних технологій.

Розробники Програми вбачають **необхідність формування критичного, креативного і піклувального мислення в учнів**

Цільовим мейнстримом (англ. mainstream – основна течія) освіти

сьогодення є формування нової людини, що володіє «мисленням вищого порядку», яке має бути *критичним* (особливий спосіб мислення, характерними ознаками якого є здатність оцінювати та аналізувати твердження та факти стосовно будь-якого об'єкта чи явища; робити об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних), *креативним* (прагнути до постійного саморозвитку, генерувати нові ідеї та приймати нестандартні рішення, бути здатним до вибору із численних альтернатив, що пропонує сучасне життя) і *підзвітним* (цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в особистісному й професійному плані, так і в інтересах суспільства й держави, тобто враховувати інтереси й потреби оточуючих людей і перебирати на себе відповідальність за свій життєвий вибір і власну життєдіяльність).

В умовах непередбачуваності та інтенсивних соціальних змін, які відбуваються в країні, одним із основних завдань соціальних та освітніх інститутів є розвиток критичного мислення у сучасних дітей та молоді.

Якщо людина володіє навичками критичного мислення, це означає, що вона вміє перемагати сумніви, аналізувати інформацію, протистояти впливам і маніпуляціям, – тобто володіє необхідними інструментами, щоб зробити власне життя більш осмисленим та успішним.

Основні навички критичного мислення (основні характеристики логіко-аналітичної компетентності):

- гнучкість мислення;
- зосередженість, аналіз та запам'ятовування інформації;
- визначення ключових аспектів, що містяться у явному або прихованому вигляді нової інформації;
- порівняння та спостереження (виявлення рис подібності й відмінностей об'єктів);
- генерування ідей, розробки виважених рішень;
- ефективне комбінування знань;
- формулювання критеріїв оцінювання інформації або ідей, перевірка правильності тверджень;
- терпимість до невизначеності та багато варіативності;
- відкритість для інших ідей, терпимість до інших точок зору, відмінних від власних;

- уміння будувати прогнози, логічність висновків;
- активне сприйняття інформації.

Основні навички креативного мислення:

- уміння експериментувати і використовувати наявні знання у нетрадиційних для них сферах застосування;
- здатність формувати нові паттерни, оперувати складними поняттями;
- гнучкість, оригінальність мислення, уникнення шаблонів у прийнятті рішень;
- орієнтованість не лише на організацію та переробку знань, а на їх створення;
- уміння змінювати структуру зовнішньої інформації та внутрішніх уявлень за допомогою формування аналогій і поєднання концептуальних прогалін;
- орієнтація на переформулювання поставленого завдання;
- пошук нестандартних рішень, нових можливостей; формування гіпотез, їх перевірка і модифікація;
- застосування конкурентно здатних підходів;
- орієнтація на створення нових або удосконалення наявних процесів, продуктів, послуг.

Основні навички піклувального мислення:

- урахування інтересів та почуттів інших людей;
- орієнтація на діалог у спілкуванні;
- орієнтація на самоосвіту, саморозвиток;
- здатність до поповнення та генерації знань;
- уміння оцінювати, наскільки власні дії є корисними для суспільства і держави.

Вікові особливості учнів у програмі «Нова українська школа: у поступі до цінностей» представлені характеристикою таких вікових періодів:

- молодший шкільний вік;
- підлітковий вік;
- старший шкільний вік (юнацтво).

Так, *молодший шкільний вік* є важливим у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи.

Віковими особливостями дітей 1–4-х класів можна вважати: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління.

Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товариськості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля.

Перед вчителем постає важливе завдання: вирізнити мотив вчинку, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного «переживання» разом із практичним застосуванням отриманих знань.

Беручи участь у спільних видах діяльності, учні вчаться будувати свої взаємини з однолітками, входити в колектив ровесників. У них виникає потреба до взаємовимогливості та взаємодопомоги.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. В учнів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування її характеру.

Після закінчення першого класу в частини дітей не до кінця сформовані особистісні новоутворення, що є характерними для дошкільнят, а саме:

- недостатнє усвідомлення сприйняття шкільного життя, необхідності впорядкувати та організувати його за певними законами і правилами співжиття;

- недостатнє усвідомлення внутрішньої етичної інстанції, такої як совість (орієнтування лише на зовнішній контроль з боку дорослих, невміння діяти самостійно), що викликає в учнів почуття невпевненості у собі, спричиняє конфлікти у спілкуванні;

- відсутність переваг та продуманих дій над імпульсивними (стримування бажань відбувається лише в разі очікування винагороди чи покарання);

- несформованість адекватної самооцінки.

Вчителів в другому класі слід продовжувати виховну роботу, спрямовану на корекцію цих недоліків з метою будування специфічних для молодших учнів особистісних новоутворень: довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексію, інтелектуалізацію життя дитини.

У вчинках дітей наприкінці другого року навчання вже проглядається позиція у ставленні до того, що їх оточує. Розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви поведінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, і співдіяти з дорослими та однолітками.

Молодший шкільний вік виявляється сприятливим щодо виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини.

Головним новоутворенням навчальної діяльності є формування теоретичного мислення дитини, що знаходить відповідне вираження і в рівні сформованості у дітей особистісних моральних якостей, першооснов багатьох моральних понять: доброти (гуманності), людяності, милосердя, чуйності, співчуття, чесності, справедливості, терпеливості та ін.

Формування особистості молодшого учня значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким моральні правила і норми дитина засвоює активно, в процесі діяльності та спілкування з дорослими, однолітками, старшими та

молодшими дітьми. Основна функція її полягає в тому, що в ній набувається досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе.

Виховання молодших учнів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Важливим є особистісно орієнтований підхід у вихованні молодших учнів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сенситивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин.

Дуже часто внутрішнє самопочуття, емоційний настрій дитини залежить від особистості вчителя початкових класів, оскільки для учнів 1–2-х класів учитель залишається центральною фігурою, арбітром, авторитетом. Лише в 3–4-х класах самооцінка, оцінка однолітків починає переважати оцінку вчителя.

Зовнішнім вираженням позиції дитини є участь її у різноманітних ситуаціях дитячого життя. Вона виявляється залежно від очікувань вчителя і дитини. Діти з невиправданими очікуваннями часто стають агресивними або, навпаки, пригніченими; боязкими або недовірливими, соціально інфантильними або неспокійними. Ці аспекти необхідно враховувати у роботі з дітьми та батьками.

Головне завдання вчителя – навчитись створювати і використовувати у шкільному житті ситуації, в яких знання і дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку дитини, суть якого полягає у вмінні дитини самотійно, а іноді за допомогою вчителя, реалізувати свої здібності до практичної діяльності. Вчитель має допомогти дитині розвиватись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самотійність у прийнятті рішень і моральний вибір.

Ефективність різних видів виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самотійний

пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Підлітковий вік – складний відповідальний період становлення особистості, в якому формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки, запозичені у дорослих. Шлях оволодіння ними відбувається через реальні стосунки, через оцінку їхньої діяльності дорослими. Наприклад, не одразу підлітки усвідомлюють, що волю загартовує і навчання, що відкрите визнання своїх помилок свідчить про сміливість, що усвідомлення своєї провини – крок до відповідальності. Знання моральних норм та еталонів взаємин розуміють не завжди глибоко, важко сприймають моральний релятивізм, тому оцінки вчинків інших категоричні, безкомпромісні. Моральні переконання ще є нестійкими, проте вони стають специфічними мотивами поведінки. З'являються власні погляди, оцінки, які можуть швидко змінитись, але й протилежну точку зору підліток буде відстоювати так само пристрасно, як й іншу.

Важливі зміни відбуваються у мотиваційній сфері: потреба в самоповазі, в самоствердженні, у визнанні товаришів, у позитивному ставленні з боку друзів. З'являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани, віддалена мета. Проте для підлітка характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка. Підлітки частіше діють за найбільш сильним мотивом, власною ж поведінкою вони ще не володіють, і самі визнають відсутність у себе вольових якостей.

Завданням педагогів є розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи для цього емоційно привабливі цілі, підтримуючи їх наміри й уявлення про можливість досягти власного рівня домагань. У підлітків у вольовому акті ще слабо представлена виконавська частина. Очіма підлітків основною причиною їх неспішності у школі є лінощі. Практика свідчить, що не менше значення має забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересів. Для підлітків є характерною легкість виникнення переживань, емоційної напруги, їм важко стримувати свої радість, горе, образ, гнів. Їхні емоції відрізняються ригідністю – інертністю, негнучкістю, навіть тенденцією до самопідтримування. Підлітки «купаються» у власному горі чи в почутті провини. Вони відчувають задоволення від будь-яких переживань, відчувають потребу в

сильних емоційних насиченнях. Суперечливі прагнення, які виникають досить часто, ще більше підсилюють загальний емоційний фон, що призводить до виникнення стану афекту. Афективний стан може бути досить тривалим і виникати з незначного приводу. Треба вчити підлітків володіти своїми емоціями, усвідомлювати їх, говорити про них, виявляти у культурних формах.

Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості: виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що веде до поглиблення та ускладнення процесу самопізнання. Підліткова рефлексія спрямована на розуміння самого себе, особлива увага приділяється власним якостям особистості, тому підвищується чутливість до оцінок з боку оточуючих, виникає орієнтація на реальні досягнення. Рефлексія відкриває недосконалість «Я», що глибоко та гостро переживається. Найбільший сплеск рефлексивності в учнів 7–8-х класів. Зростає критичність з приводу власних недоліків, наприклад, вже в 6 класі з'являються діти, які вважають себе нездібними до жодного з предметів.

Моральна мотивація ще не є стійкою, тому підліток легко піддається навіюванню, таким формам соціальної поведінки, які роблять його дорослим у власних очах.

Образи «Я», які створює у своїй свідомості підліток, дуже різноманітні: це фізичне «Я» (уявлення про свою зовнішність), психічне «Я» (про риси характеру, про свої здібності тощо). Але ставлення до всіх цих рис свого «Я» залежить від системи цінностей, яка формується завдяки впливу членів своєї сім'ї та ровесників. Саме тому одні гостро переживають відсутність зовнішньої краси, а інші – фізичної сили, дехто всю увагу спрямовує на підвищення результатів у спортивних видах діяльності. Образ «Я» ще нестабільний, уявлення про себе рухливе. Іноді випадкова фраза, комплімент або посмішка надовго порушують спокій душевного життя підлітка.

З образом «Я» пов'язана самооцінка. Для підлітка важливо знати не тільки, який він є, але й наскільки значущими є його індивідуальні особливості для оточуючих, а тому й для самого себе. Постійно відбувається порівняння: «Я такий, як усі» або «я не такий, як усі». В ідеалі самооцінка повинна складатися з порівняння самого себе сьогоденного з самим же собою, але учорашнім: «Я вчора і я сьогодні, а яким я стану (повинен стати) завтра?». Це складно, проте ефективно.

Самооцінка має загальний характер та ще й занижена: підлітки перебільшують свої недоліки, успіхи дещо занижують. Але за заниженою самооцінкою може ховатись високий рівень домагань, на основі чого розвивається феномен «дискомфорт успіху». Підліток, маючи таку самооцінку, знецінює досягнення своїх однолітків, радіє їхнім невдачам. Така конфліктна самооцінка виникає за умови завищених вимог з боку батьків, або песимістичних уявлень про можливості свого сина чи доньки. У підлітка тоді виникає сильна реакція навіть на справедливі зауваження. Він шукає зовнішні причини для виправдовування своїх реальних невдач або тих, що прогножуються. Такий «афект неадекватності» вимагає пошуку психологічного захисту у вигляді знецінення успіхів інших. Висока самооцінка повинна поєднуватись із здатністю диференційовано оцінювати свої досягнення і водночас бачити недоліки та перспективи покращення результатів за рахунок усунення недоліків.

Підлітки адекватно оцінюють товаришів, але завищують свою самооцінку. Загальне позитивне ставлення до себе, до своїх можливостей повинно залишатися незмінним, а недоліки – сприйматись як тимчасові, які можна усунути.

Самооцінка поступово емансипується від оцінок оточуючих і набуває все більшого значення як регулятор власної поведінки.

Крім реального «Я» виникає і «Я-ідеальне». Якщо рівень домагань високий, а свої можливості усвідомлюються недостатньо, тоді «Я-реальне» буде дуже відрізнятися від «Я-ідеального». Такий стан веде до невпевненості в собі, а в поведінці це виявиться в образливості, впертості, навіть агресивності. Якщо «Я-ідеальне» сприймається досяжним, воно спонукає до самовиховання, здійснення якого сприяє розвитку саморегулювання. Саморегулювання вміщує в собі вільну постановку мети та вибір засобів її досягнення. Деякі підлітки (3%) розробляють навіть програму самовдосконалення, але не всі мають силу волі та наполегливість, щоб здійснити її. Здатність ставити мету, усвідомлювати засоби її досягнення, використовувати свої можливості, передбачати результати є показником високої зрілості особистості, що з'явиться пізніше. В учнів основної школи виникає потреба в життєвому самовизначенні (закінчується 9 клас), спрямованості на майбутнє, визначенні свого життєвого шляху, майбутньої професії. Ця потреба

конкретизується в новій соціальній позиції, яка розгортається на наступному віковому етапі.

Старший шкільний вік (юнацтво), що охоплює період розвитку дитини від 15 до 18 років, у віковій психології прийнято вважати старшим підлітковим віком. Одним із важливих аспектів психічного розвитку старшокласників є інтенсивне дозрівання, провідна роль у якому відводиться розвитку мислення. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються і визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду. Основною особливістю особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності, що не завжди через складність цього процесу є об'єктивними.

Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно відповідально та ефективно реалізувати громадянські права й обов'язки.

Разом з розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його більш виразним, точним. Старшокласники вже вільно користуються комп'ютером, інтернетом, енциклопедичними словниками, аналізують і зіставляють інформацію з різних джерел.

У старшокласників помітно розвивається самостережливість, вміння аналізувати поведінку. Для них характерне поглиблене усвідомлення психологічних процесів. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Інтереси стають зрілішими і водночас тривалішими, стійкішими, міцнішими. Розвиваються пізнавальні інтереси, зокрема – до самостійних видів навчальної роботи.

Пізнавальна діяльність учнів у старших класах характеризується новими вміннями і розвиненими здібностями, такими як: багатство словникового запасу, вміння розвивати допитливість, організувати сприйняття інформації та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, застосовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, розв'язувати складні проблеми, засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, встановлювати приховані залежності зв'язків, інтегрувати й

синтезувати інформацію, відрізняти незначні відмінності, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки.

Під час навчання у цей період виникають нові мотиви професійного та життєвого самовизначення. Старшокласники, визначаючи систему цінностей, керуються планом свого індивідуального розвитку та соціальною значимістю життєвих цілей.

Отже, в процесі реалізації даної Програми необхідно враховувати провідні тенденції розвитку загальної середньої освіти, сучасний виховний процес та методологічні підходи.

4.6. Готовність майбутніх педагогів до виховання в учнів цінностей та ціннісних орієнтацій

На часі постала проблема формування особистості нового типу з високим рівнем розвитку морально-духовних якостей. З огляду на це освітній простір сьогодення покликаний створити належні умови для соціального та особистісного становлення майбутнього педагога.

Загальна соціокультурна ситуація, виклики щодо збереження цілісності й державності України, військова агресія Росії, завдання консолідації суспільства, реформування системи освіти визначають нагальність підвищення уваги до виховного потенціалу освітнього середовища та виховання базових цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів.

Молодь, яка навчається в закладах освіти, знаходиться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (у тому числі і через маніпулятивні технології деструктивного змісту ЗМІ, інтернет-мережі, різних видів рекламної продукції), дезорієнтації у вимогах і моделях поведінки, безцільового проведення дозвілля. Посилення тенденцій щодо зміцнення культури сили, грошей, маргіналізації юнаків і дівчат за місцем проживання, ствердження асоціальних субкультур сприяє набуттю і накопиченню асоціального і протиправного досвіду у них має актуалізувати проблему якісного забезпечення не тільки навчальної, а й виховної діяльності.

О. Коберник та С. Котловий, ведучи мову про визначальні фактори впливу на якість виховної роботи, крім загальноновизнаних, виокремлюють ще один фактор – сучасне покоління учнів закладів загальної середньої, професійної і студентів закладів фахової передвищої і вищої освіти, яких раніше відносили до категорії дітей покоління Z. Це не колишні налякані, несміливі випускники закладів загальної середньої освіти. Це вихованці, які народженні після початку ХХІ століття і прийшли у цей світ у цифрову епоху і вже ніколи не зможуть уявити своє життя без інтернету та різноманітних гаджетів. Від самого народження вони звикають жити у світі без кордонів, хоча дуже часто цей світ обмежений екраном; вони самодостатні і самостійні, здатні аналізувати величезні обсяги інформації. І найголовніше – вони також можуть швидко знайти потрібні відповіді, відкинувши зайве, готові одночасно взаємодіяти з кількома людьми і соціальними групами, бачити та сприймати інформацію із різних джерел; дуже легко ставитися до дружніх та «ділових» відносин. Тому спостерігається невідповідність, неадекватність змісту, форм, методів і засобів професійного виховання новітнім умовам дорослішання зростаючої особистості [25, с. 248].

Для виявлення готовності майбутніх педагогів до виховання в учнів цінностей та ціннісних орієнтацій науковцем Н. Стеценко здійснено аналіз навчальних програм навчальних планів підготовки майбутніх педагогів, який дав змогу з'ясувати, що більшість освітніх компонентів освітньо-професійних програм мають високі потенційні можливості для формування духовних цінностей, національної гідності студентів, зокрема ті, які закладені в циклі педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Історія педагогіки» та інших [12, с 359–367].

Так, у дисципліні «Педагогіка» розглядаються теми, спрямовані на формування національної свідомості, гідності та готовності майбутнього педагога до виховної роботи у закладах освіти з метою виховання підростаючого покоління Української держави з притаманними йому рисами та ментальними особливостями, які відображені у темах (табл.4.3).

Потенційні можливості для формування національних цінностей здобувачів освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка»

Тема	Зміст теми	Національні цінності
Тема 3. Особливості педагогічної професії та формування особистості вчителя національної школи.	Сучасні вимоги до особистості вчителя нової української школи. Основні напрямки професійної діяльності вчителя. Організація вчителем освітнього процесу в новій українській школі. Самоосвіта та самовиховання майбутнього педагога. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти	Формування національної свідомості і самосвідомості, національної гідності і честі, патріотизму, готовність служити українському народу, захищати його інтереси, шанобливе ставлення до державних символів України, знання традицій та звичаїв українського народу, вільне володіння державною мовою
Тема 4. Проблема мети виховання у педагогіці. Мета виховання в сучасній школі.	Генезис мети виховання в Україні. Відповідність мети виховання потребам і умовам сучасного етапу соціального розвитку Української держави. Державні документи про мету національного виховання. Різнобічний розвиток особистості як соціальна мета виховання. Мета сучасного виховання в національній школі.	Формування культурно-національних цінностей: добротворчості, працелюбності, соборності, волелюбності, суверенності, щедрості, вірності традиціям і т. ін., громадянська і особистісна гідність, совість і честь, національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд, національна свідомість і самосвідомість
Тема 6. Закономірності та принципи виховання. Принципи виховання в національній школі	Закономірності процесу виховання. Об'єктивний характер закономірностей виховання. Поняття про принципи виховання. Загальні принципи виховання: цілеспрямованість, опора на	Формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної

	<p>позитивне у вихованні, зв'язок з життям; єдність свідомості і поведінки; виховання у праці і колективі тощо. Принципи сучасного виховання: національної спрямованості, культуро відповідності, гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, особистісної орієнтації, життєвої смислотворчості, полікультурності, технологізації, соціальної відповідальності, превентивності.</p>	<p>обрядовості усіх народів, що населяють Україну. Встановлення органічного зв'язку з історією народу, його мовою, культурними і побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь. Виховання особистості як типового носія національної культури, продовжувача справи батьків.</p>
<p>Тема 7. Зміст виховання в сучасній українській школі.</p>	<p>Поняття змісту виховання в новій українській школі. Традиційні підходи до визначення змісту виховання: за напрямками виховання (розумове, фізичне, моральне, естетичне тощо) та видами культури (моральна, естетична, економічна, трудова). Сучасне розуміння змісту виховання як системи загальнокультурних та національних цінностей. Зміст виховання як єдність ціннісного ставлення особистості до держави, людини, природи, праці тощо. Зміст Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей.</p>	<p>Формування морально-духовної життєво компетентної особистості Формування високих моральних якостей - совісті, патріотизму, людяності, почуття громадянської і власної гідності, творчої ініціативи. Ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством. Врахування особливостей національного менталітету, історії народу, його світогляду, ставлення до духовної спадщини зокрема мистецтва, релігії, різноманітної творчої і добродійної діяльності.</p>
<p>Тема 8. Засоби, форми організації та методи</p>	<p>Поняття про засоби, форми, методи і прийоми виховання. Характеристика засобів виховання. Форми</p>	<p>Формування народно-педагогічними методами почуття обов'язку перед суспільством, національної</p>

виховання.	<p>організації виховання учнів. Традиційні методи виховання в педагогіці, їх класифікація та характеристика. Інноваційні методи виховання. Народнопедagogічні методи виховання. Педагогічна майстерність використання різноманітних методів виховання учнів, їх оптимального поєднання. Технології сучасного виховного процесу в новій українській школі.</p>	<p>гідності, свідомості, вільне володіння словом рідної мови (мовлення), відповідальне ставлення до своєї Батьківщини, готовність захищати її суверенітет тощо.</p>
<p>Тема 12. Духовний розвиток особистості. Моральне та естетичне виховання школярів.</p>	<p>Поняття про духовність і духовний розвиток, духовні цінності. Система національних цінностей: соборність, гідність, воля, самобутність. Загальнолюдські європейські цінності: свобода, демократія, рівність, верховенство права, толерантність, відповідальність, справедливість тощо. Шляхи виховання духовних цінностей. Поняття про мораль та моральне виховання. Естетичне виховання як складова духовної культури. Шляхи і засоби естетичного виховання у навчальній, позакласній і позашкільній роботі. Естетичне виховання на народних традиціях, національному мистецтві, фольклорі тощо.</p>	<p>Формування культурно-національних цінностей, усвідомлення духовних цінностей українського народу, відповідальності за його долю та своєї належності до українського народу; пізнавальний інтерес до оволодіння знаннями з історії українського народу, держави; ставлення до національних багатств культури та мистецтва, прагнення оволодіти культурно-національними надбаннями українського народу.</p>

<p>Тема 13. Виховання громадянської культури в учнів нової української школи .</p>	<p>Громадянськість як інтегральна цінність особистості. Завдання громадянського виховання в новій українській школі. Виховання ціннісного ставлення до держави як мета громадянського виховання. Національна самосвідомість. Зміст громадянського виховання. Шляхи формування громадянської культури у навчальній та виховній діяльності. Засоби, форми і методи виховання громадянської культури школяра. Національно-патріотичне виховання учнів в школі. Мета, завдання та засоби національно-патріотичного виховання школярів. Зміст, форми і методи виховання зростаючих патріотів України.</p>	<p>Формування почуття відповідальності перед українським народом, виховання любові до Батьківщини, свого народу, турботі про його благо, сприянні становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовності відстояти її незалежність, служити і захищати її, відстоювати її честь, розділити свою долю з її долею, повазі до українських звичаїв і обрядів, усвідомленні спільності власної долі з долею Батьківщини, досконалому володінні українською мовою.</p>
--	--	--

У курсі «Педагогіка» виділяють 7 тем, які найбільше сприяють формуванню у майбутніх учителів духовності та національної гідності, але слід зауважити, що дисципліна «Педагогіка», зокрема, розділ «Теорія виховання» має найбільші потенційні можливості для формування духовних цінностей у студентів, наприклад, теми: «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» має потенціал: формування духовних якостей через взаємозв'язок розвитку виховання та формування особистості); «Фізичний розвиток школяра та зміцнення його здоров'я» (потенціал: формування духовних якостей засобами козацьких єдиноборств, національними іграми «Козацькі забави», тощо); «Інтелектуальний розвиток особистості школяра. Формування основ наукового світогляду» (потенціал: формування духовних цінностей через знайомство з видатними українськими діячами,

вченими, мислителями, письменниками, митцями, які виборювали свою честь і відстоювали гідність у складних політичних і життєвих ситуаціях; показати шляхи формування національного світогляду); «Соціальний розвиток особистості школяра. Виховання особистості в колективі» (потенціал: формування духовних цінностей через усвідомлення соціалізації особистості в українському середовищі, розуміння своєї соціальної ролі в період розбудови Української держави, боротьби проти її ворогів, бажання захистити національні святині); «Виховання в учнів ціннісного ставлення до праці. Система профорієнтації учнів у школі» (потенціал: формування духовних цінностей через знайомство з трудовими звичаями і традиціями українського народу, бережливе ставлення до рідної землі, її природних багатств, готовності до праці в ім'я України); «Родинне виховання особистості школяра. Співпраця сім'ї і школи» (потенціал: формування духовних цінностей за допомогою знайомства з особливостями національного родинного виховання, пошани до людей старшого покоління, формування почуття обов'язку перед родиною); «Позакласна і позашкільна виховна робота» (потенціал: формування духовних цінностей через усвідомлення та виховання у підростаючого покоління національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю.

У розділі «Дидактика», на наш погляд, потенційні можливості для формування духовності, національної свідомості та гідності у студентів має тема «Зміст освіти в сучасному закладі загальної середньої освіти», де можна розкривати зміст освіти в новій українській школі через призму реалізації мети освіти; формування освічених українців, відповідальних громадян і патріотів з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини.

Формуванню національної гідності студентів сприяє також вивчення дисципліни «Методика виховної роботи» (табл.4.4).

Потенційні можливості для формування національних цінностей студентів у змісті навчальної дисципліни «Методика виховної роботи»

Тема	Потенційні можливості для формування національної гідності
Тема 1. Виховання у сучасному закладі освіти України. Становлення та розвиток, виховання. Суть процесу виховання у новій українській школі.	Формування культурно-національних цінностей, форм поведінки, необхідних для ефективною та конструктивною участі у громадському житті Української держави, в сім'ї, на роботі. Повага до закону, дотримання прав і свобод людини і підтримка соціокультурного різноманіття.
Тема 3. Сучасне розуміння змісту виховання як системи загальнокультурних та національних цінностей. Зміст виховання як єдність ціннісного ставлення особистості до держави, людини, природи, праці тощо. Зміст Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей.	Формування ціннісних орієнтацій, ідей та ідеалів патріота України, почуття обов'язку та відповідальності за майбутнє своєї держави.
Тема 6. Методика та методи виховної роботи у колективі. Виховання особистості. Поняття методу, прийому і засобу виховання	Формування соціальних та особистісних цінностей, соціальних мотивів поведінки, громадянської активності, відстоювати честь як особисту так і колективу.
Тема 7. Учніське самоврядування. Виховний вплив дитячих та молодіжних організацій. Виховна робота з педагогічно занедбанними дітьми.	Формування життєвої позиції, здатність брати на себе відповідальність, пропагувати та поширювати національну ідею, відстоювати національні інтереси, почуття та прагнення, сприяння консолідації українців у єдину націю.
Тема 8. Специфіка роботи класного керівника. Основні функції	Формування нової генерації учителів з високими духовними

та обов'язки. Професійна орієнтація учнів у системі діяльності класного керівника. Система роботи вчителя з батьками учнів.	цінностями, здатними реалізувати мету виховання у новій українській школі.
---	--

Зауважимо, що у процесі вивчення дисципліни «Методика виховної роботи» формування духовності та національної свідомості здійснюється не лише у студентському середовищі, але й відбувається підготовка майбутнього учителя до використання форм, методів та засобів для здійснення національно-патріотичного виховання школярів та формування національної гідності у молодого покоління.

Не менш потужним потенціалом для формування духовності, національної свідомості та гідності студентської молоді педагогічних освітніх закладів є вивчення курсу «Історія педагогіки», зокрема теми розділу 2. Історія вітчизняної школи і педагогіки: тема 2.1: «Народна мудрість виховання дітей та молоді. Освіта, школа і педагогічна думка до княжої і княжої доби IX – XVI століття», тема 2.2: «Розвиток освіти і педагогічної думки в епоху українського Відродження (XVI – середина XVIII століття)», тема 2.3: «Українська школа і педагогіка у другій половині XVII – кінці XVIII століття», тема 2.4: «Школа і педагогічна думка в Україні (перша половина XIX століття)» тема 2.5: «Освіта та педагогічна думка в Україні другої половини XIX – початку XX століття», тема 2.6: «Школа і педагогіка України у радянський період», тема 2.7: «Утвердження освіти в Україні на сучасному етапі духовного і національного відродження».

Встановлено, що результати формування духовності українського студентства, насамперед, залежать від творчого і вмілого підходу викладача, його професіоналізму, постійного пошуку найбільш ефективних форм і методів, творчості й ініціативи у використанні нових, сучасних технологій для формування духовного світу, патріотичних почуттів студентської молоді, формування свідомого громадянина Української держави з високим почуттям гідності, відданості своїй Батьківщині та відповідальності за сучасне і майбутнє держави.

4.7. Форми і технології професійної підготовки майбутніх педагогів до виховання в учнів суспільно-державних та європейських цінностей

У Концепції «Нова українська школа» зазначається, що життя в новій українській школі буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Нова школа плекатиме українську ідентичність. Виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на національні та європейські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [27].

Важлива роль у вихованні в учнів суспільно-державних та європейських цінностей належить професійній підготовці майбутніх педагогів, а саме спеціально організованій позааудиторній виховній діяльності зі студентською молоддю.

Форми організації позааудиторної роботи у закладі вищої педагогічної освіти є традиційними: масові, групові та індивідуальні, але їх наповнення в умовах війни має чітке національне забарвлення та спрямоване на утвердження національної ідеї, наприклад, проведення тематичних заходів, присвячених пам'яті загиблих, які віддали своє життя за незалежність і територіальну цілісність України, проявили героїзм у бойових діях під час повномасштабного вторгнення Російської федерації на територію України.

Масові форми позааудиторної роботи передбачають широку участь в ній здобувачів. До масових форм належать святкування державних та релігійних свят, знаменних подій у житті закладу вищої освіти, проведення конференцій різного рівня, тематичних вечорів, вечорів запитань та відповідей, місячників, зустрічей з видатними людьми, воїнами ЗСУ, конкурсів, виставок тощо.

Утвердженню патріотичних почуттів, формуванню національної гідності, причетності до важливих та доленосних подій сприяє участь студентів у відзначенні Дня Незалежності, Дня Конституції, Дня

захисника Вітчизни, Дня Героїв Небесної Сотні, Дня Соборності України, зародження Народного руху, подіям Революції Гідності; вшанування пам'яті тих, хто віддав своє життя у боротьбі за мир та незалежність України та ін.

Масовими є загальноуніверситетські вечори, присвячені, наприклад, вшануванню Героїв Крут, факультетські заходи – зустрічі з волонтерами, учасниками антитерористичної операції (АТО), операції об'єднаних сил (ООС) та війни, яку Російська Федерація розв'язала і веде проти України, військовими, які захищають нашу Батьківщину, істориками, видатними діячами, людьми, які зробили вагомий внесок у розбудову Української держави та охороняють її національні інтереси. Важливо, щоб такі заходи проходили в атмосфері особистої причетності кожного студента до проблем, що хвилюють кожного свідомого українця, щоб студенти були організаторами й учасниками таких заходів: готували виступи, запрошували гостей, проводили виставки, демонстрували фільми.

Особливе місце у формуванні ціннісних орієнтацій, духовності, національної свідомості та гідності належить безпосереднім контактам студентів з воїнами ЗСУ, видатними людьми, волонтерами. Вони надають таким зустрічам емоційного характеру, мають істотний вплив на патріотичні почуття здобувачів освіти.

Групові форми позааудиторної роботи. Серед них найпоширеніші «круглі столи», гуртки за інтересами, обговорення найактуальніших проблем, пов'язаних із сьогоденням, різноманітні акції, пошукова діяльність, екскурсії, походи, віртуальні подорожі та ін.

«Круглі столи» охоплюють широкий спектр питань різноманітного змісту, на які майбутні педагоги прагнуть знайти відповідь, використовуючи при цьому можливості спілкування з викладачами, воїнами-захисниками нашої держави, громадськими діячами, залучаючись до спільного обговорення з ними проблем відносин суспільства та сучасної людини, військової тематики, розвитку партнерства з ЄС, дотримання прав і свобод особистості, євроінтеграції та глобалізації, задоволення громадянських інтересів, потреб тощо. «Круглі столи» сприяють розширенню кругозору, формуванню світогляду, загальнолюдських та національних цінностей.

Творчий потенціал студентів реалізовується в об'єднаннях за інтересами в області культури, мистецтва або спорту, а також для здійснення благодійних та волонтерських ініціатив, спрямованих на допомогу тим, хто потребує допомоги в місцевих громадах або навіть в глобальному масштабі. Важливим завданням таких об'єднань є: формування національно свідомого патріота-громадянина України; виховання фізично й морально здорової людини; усвідомлення моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм; формування естетичних смаків; створення атмосфери емоційної захищеності, любові; збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, звичаїв, обрядів свого народу і народів, що населяють Україну; вивчення мови й шанування української та зарубіжної культури, національної літератури, мистецтва, преси, радіо і телебачення.

Популярними у закладах вищої освіти є гуртки народного і сучасного танцю, спортивні секції, фольклорні колективи, студії вокалу та художніх ремесел, театральні, поетичні клуби, клуби журналістів, фотоклуби та ін.

У позааудиторній роботі ефективним є використання нових форм, таких як ток-шоу, які дають змогу здобувачам диференціювати справжні і штучні ідеали, усвідомити загальнолюдські цінності, незмінні протягом тисячоліть, а також культурно-національні цінності та ідеали.

У процесі позааудиторної діяльності доцільно практикувати обговорення публікацій з найпопулярніших видань, які приваблюють студентів своїми аналітичними матеріалами щодо політичної, військової, економічної, культурної ситуації в Україні. Формуванню національної свідомості та національної гідності студентської молоді сприяє їх активна участь у створенні університетських краєзнавчих музеїв, призначених для вивчення, збереження та використання пам'яток природи рідного краю, матеріальної і духовної культури українського народу. Розмаїття експонатів дає студентам можливість зрозуміти багатство й щедрість душі минулих поколінь, їх прагнення до краси, збереження національних звичаїв та обрядів. Пошуково-краєзнавча діяльність студентів при створенні таких музеїв впливає на їхні внутрішні переконання, сприяє утвердженню патріотизму, оскільки

дає змогу урізноманітнити напрями їхньої активної участі у громадському та науковому житті закладу вищої освіти.

Ефективними виховними заходами з формування національної свідомості та гідності є також історико-етнографічні експедиції з вивчення історії свого міста, села, області, краю та топоніміки цієї місцевості, дослідження історичних пам'яток, збирання предметів старовини, легенд, народних традицій, звичаїв тощо. Результатами такої роботи можуть бути наукові реферати, журнальні і газетні статті, доповіді, виступи на радіо і телебаченні, у дискусійних клубах тощо.

Індивідуальна позааудиторна діяльність зумовлена індивідуальними особливостями студентів, через які переломлюється будь-який виховний вплив на особистість, тому, важливим є вивчення індивідуальності студента, встановлення довірливих, доброзичливих стосунків між викладачами і студентами. Цьому значно сприяє авторитет викладача, його вміння швидко орієнтуватися в ситуації, передбачати наслідки своїх дій.

Формуванню ціннісних орієнтацій, духовності та національної гідності студента сприяють такі форми індивідуальної роботи: читання художньої та спеціальної літератури, перегляд фільмів національної спрямованості, написання есе на тему «Що таке для мене національна гідність і честь?», консультування студентів щодо прав і обов'язків громадян України тощо.

Особливе місце у формуванні національної свідомості, патріотичних почуттів та національної гідності у студентської молоді займає волонтерська діяльність, яка активізувалася у період повномасштабного вторгнення Російської федерації в Україну:

- студенти можуть допомагати в лікуванні поранених і хворих, відвозити їх до лікарень і медичних пунктів;
- допомагати в організації та проведенні евакуацій населення з районів, що зазнали нападу або небезпеки;
- займатися збором, розподілом і доставкою необхідних ресурсів, таких як їжа, одяг, ліки, аптечки, а також гігієнічні засоби;
- надавати допомогу військовослужбовцям і цивільному населенню, які пережили травматичні події війни;
- допомагати у пошуку житла для біженців, працевлаштуванні;
- працювати в області комунікацій, створюючи і

розповсюджуючи інформацію про небезпеки, права і можливості для населення;

- надавати допомогу ветеранам війни, допомагаючи їм з інтеграцією в цивільне життя, роблячи реабілітаційні програми та організовуючи заходи для підтримки духовного і фізичного здоров'я;

- займатися збором грошей для потреб армії або гуманітарних організацій, а також надходженням та розподілом ресурсів для потреб військових і постраждалих;

- організувати акцію написання листів або електронних повідомлень військовослужбовцям, ветеранам та біженцям, щоб підняти їх дух і надати моральну підтримку;

- взяти участь в проектах з відновлення природних ресурсів та допомоги вирішенню екологічних проблем, які виникають внаслідок війни.

Ці форми волонтерської діяльності в період війни можуть бути надзвичайно важливими для забезпечення допомоги і підтримки тих, хто переживає війну. Вони можуть бути організовані як самостійно, так і через волонтерські групи та організації.

Волонтерська діяльність студентів в цей період може бути надзвичайно важливою для допомоги постраждалим та виявлення громадянської активності.

Усі форми позааудиторної діяльності з формування цінностей взаємопов'язані між собою. Жодна з них не є універсальним елементом виховного впливу на особистість, формування її духовних якостей, якою б досконалою не була. Тому професорсько-викладацький склад повинен володіти технологією їх використання і вміло поєднувати їх, враховуючи особливості кожного студента чи студентської групи загалом.

У роботі зі студентською молоддю щодо формування ціннісних орієнтацій та їх духовного світу слід надавати перевагу активним формам роботи, що передбачають самостійну або спільну роботу в позаурочний час: громадська, волонтерська діяльність, засідання дискусійних клубів, робота прес-центрів, флеш-моби, акції та інші види діяльності, які матимуть чітко спрямовану орієнтацію на виховання патріотизму, формування національної свідомості, почуття вірності та любові до Батьківщини; зацікавлення студентської молоді службою у

Збройних силах України; збереження стабільності у суспільстві, сприяння соціальному та економічному розвитку країни, зміцненню її обороноздатності та безпеки.

Зміст позааудиторної роботи у закладах вищої освіти з проблеми формування духовності українського студентства повинен відповідати вимогам розвитку української державності, культурного та духовного відродження нашого народу. Вплив позааудиторної виховної роботи на формування ціннісних орієнтацій тим сильніше, чим більше різних видів діяльності вона містить, поєднуючи та спонукаючи до роботи кожного студента (Н. Стеценко) [12, с. 369–274].

Поєднання різних форм позааудиторної роботи, які забезпечують комплексні виховні заходи, надають можливість цілеспрямовано спланувати виховну діяльність професорсько-викладацького складу на формування духовних якостей майбутнього фахівця, використовуючи для цієї мети весь наявний набір педагогічних засобів, так, щоб пізнавальна активність та інтерес студента до цього виду діяльності мали природний характер і сприяли формуванню українського світогляду.

Організація позааудиторної роботи в різноманітних формах надає можливість розгорнутися таким видам діяльності студентів, які сприяють створенню необхідного комунікативного та освітньо-виховного середовища, забезпечити необхідні умови для формування духовного світу майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. П. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: «МП Леся», 2014. 460 с.

2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2014. 804 с.

3. Бевз Т. Соборність України: виклики і загрози. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/11/bevz_sobornist.pdf (дата звернення: 30.10.2024).

4. Бевз Т. Феномен соборності у науковому та політичному дискурсах. *Політичні дослідження*. 2023. № 1 (5). С. 7–35.

5. Бех В. П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 263 с.

6. Бех І. Становлення педагогічної науки в контексті експериментально-виховної стратегії. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Вісник НТУ «ХП», 2020. № 27. С. 162–169.
7. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. Київ, 2017. С. 8–11.
8. Бех І, Чорна К. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України Київ, 2014. 48 с.
9. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2018. 684 с.
10. Білецька С. Дитиноцентрована педагогіка. Теорія і практика західних країн: навч. посібн. Харків : Факт, 2018. 260 с.
11. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
12. Виховання цінностей особистості: європейський вектор та національний контекст : кол. моногр. / [Н. Безлюдна, В. Бойченко, О. Бялик [та ін.] ; за ред. О. М. Коберника ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2023. – 392 с.
13. Вишневський О. І. Українська освіта на шляху реформ. *Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*. Дрогобич РВВ ДДПУ ім. Івана Франка. 2019. 217 с.
14. Вишневський О. І. Українська педагогіка на тлі освітніх реформ: збірник науково-публіцистичних статей [для магістрів, аспірантів та студентів, які досліджують стан сучасної української педагогіки]. Дрогобич РВВ ДДПУ ім. Івана Франка. 2018. 70 с.
15. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 684 с.
16. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 572 с.
17. Григорук Н. Демократичні цінності суспільства. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (13–14 травня 2021 р., м. Тернопіль). Тернопіль: Вектор, 2021. С. 80–83.
18. Громівчук І. Принцип поваги прав людини та основоположних свобод у міжнародному праві і його роль в контексті боротьби з тероризмом. *Часопис Академії адвокатури України*. 2013. № 1(18). С. 125–147.
19. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2018. 1040 с.

20. Квас Олена. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : [монографія]. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 300 с.
21. Квас О. Проблема дитиноцентризму в сучасних гуманітарних дослідженнях. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. 214 с.
22. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як *humanum*. *Історико-педагогічний альманах* : зб. наук. пр. УДПУ ім. Павла Тичини ; [гол. ред.: О.В. Сухомлинська]. Умань, 2018. Вип. I . С. 12–17.
23. Квас О.В. Дитиноцентризм через призму сучасних гуманітарних досліджень. *Шлях освіти*. 2017. № 3. С. 14–18.
24. Коберник О.М., Безлюдна Н.В., Бойченко В.В. Теорія і методика виховання: сучасні тенденції розвитку : навч. посіб. Умань : Візаві, 2018. 288 с.
25. Коберник О., Котовий С. Професійне виховання майбутніх фахівців у координатах єдності суспільно-державних та європейських цінностей. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. Вип. 1(12). С. 243–252.
26. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 р. № 527. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/06/62a0421e24258666156501.pdf>. (дата звернення: 02.11.2024).
27. Концепція Нової української школи. Рішення Колегії МОН України від 27.10.2016 р. URL: <https://bit.ly/3FTagmS> (дата звернення: 29.10.2024).
28. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності. *Вища освіта України*. 2017. № 3. С. 9–13.
29. Кремень В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 1–2 (80–81). С. 3–4.
30. Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижн*. 2015. № 31. 13 серп.
31. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Київ: Освіта України, 2015. 440 с.
32. Левченко О. Психологічна педагогіка: теоретико-методологічні підвалини культури педагога в парадигмальній тріаді «Культура – Людиноцентризм – Дитиноцентризм». URL: <https://docs.google.com/document/d/17k3YEAi92EZlnWP9nv7fSnSurUu1friXmvAe3dDtIEk/edit?pli=1#> (дата звернення 29. 10. 2024 р.)
33. Лупаренко С. Сутність поняття «дитинство» в науковій літературі *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 286–294.
34. Мадзігон В. Інститут педагогіки – поступ у третє тисячоліття *Освіта України*. 2017. № 16–17. 27 лютого. С. 22–23.

35. Назаренко Г. А. Система цінностей культури демократизму особистості. *Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України*. 2015. Випуск 19. Кн.2. С. 39–51.
36. Наказ МОН України «Про завершення експерименту всеукраїнського рівня з реалізації Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей» у 2018–2022 роках. 2023. № 44 від 17.01.2023. 20 с. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/88270/
37. Нова українська школа: поради для вчителя. під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
38. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 36 с.
39. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2013. 450 с.
40. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. Нова парадигма: *Журнал наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 50. С. 36–48.
41. Павленко А. І. Шляхи засвоєння змісту освіти : парадигмальний підхід. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html> (дата звернення 30. 08. 2024 р.)
42. Педагогічний словник за редакцією М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2011. 516 с.
43. Попиченко С. Сутність гуманістичних концепцій Я. Корчака та українського педагога і діяча освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття Т. Лубенця. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Випуск 44, С. 287–295.
44. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей». Київ, 2018. 40 с.
45. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 грудня 2022 року № 2834-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 02.11.2024).
46. Радзіняк Т.І. Вплив процесів гуманізації та гуманітаризації на становлення гуманітарно-наукової парадигми. *Науковий вісник ЧНУ*. Чернівці, 2019. Вип. 462-463. С. 74–79.
47. Радчук Г.К. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 84.
48. Савченко О.О. Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03; Харків, 2018. 14 с.

49. Світлична В.В. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. *Гуманітарний часопис*. 2018. № 2. С. 83-92.
50. Скляр П.П., Уманська Т.О. «Гуманізація» та «гуманітаризація»: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2017 р. № 1.
51. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2015. 384 с.
52. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 472 с.
53. Терепиций С.О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 197 с.
54. Фасоля А.М. Особистісно-зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка. *Українська мова та література*. 2014. № 7. С.2–9.
55. Федій О. Естетотерапевтичний дискурс ідеї людиноцентризму в сучасному освітньому просторі. *Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім.В.Г. Короленка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (57). С. 13–20.
56. Цехмістрова Г.С. Формування цілісного мислення – освітня парадигма нового тисячоліття. *Нова парадигма : журнал наукових праць*, гол. ред. В.П. Бех. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 53. С. 38-46.
57. Шниптева А. Гуманітарний розвиток держави як головний концепт наукового дослідження: теоретико-методологічні виміри. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Запоріжжя, 2018. № 55. С. 194-204.
58. Яренько К.В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2014. Вип. 6. С. 44-49.
59. Ярославцева Л. Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі ХІХ-ХХ ст. *Педагогічні науки : Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2017. № 13, ч. 1. С. 289-296.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Педагогіка партнерства: сутність, принципи, традиції та зарубіжний досвід	7
1.2. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині Василя Сухомлинського	17
1.3. Сучасні чинники, які впливають на підготовку майбутніх учителів до педагогічного партнерства	24
1.4. Стан сформованості у майбутніх учителів готовності до педагогічного партнерства з суб'єктами освітнього процесу	36
1.5. Обґрунтування шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів до педагогічного партнерства	42
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	71
2.1. Профільна середня освіта як сучасний педагогічний феномен	71
2.2. Діагностика готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в закладі профільної середньої освіти	90
2.3. Провідні напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до профільної середньої освіти	98
2.4. Зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в закладах профільної середньої освіти	105
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ УМОТИВОВАНОГО МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК	117
3.1. Сутність та особливості формування умотивованого майбутнього педагога	117
3.2. Основні чинники формування умотивованого майбутнього педагога	128
3.3. Ключові аспекти забезпечення свободи творчості майбутнього педагога	151

3.4. Шляхи професійного розвитку майбутніх педагогів	174
РОЗДІЛ 4. ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ	
ДОСВІДОМ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ СУСПІЛЬНО-ДЕРЖАВНИХ	
ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ	184
4.1. Сучасний виховний процес та його зорієнтованість на особистісні цінності школяра	184
4.2. Дитиноцентризм – провідна ідея нової української школи	192
4.3. Особистісно-розвивальний підхід у реалізації принципу дитиноцентризму	209
4.4. Суспільно-державні та європейські цінності в контексті сучасного змісту виховання зростаючої особистості	220
4.5. Програма виховання «Нова українська школа» у поступі до цінностей» та її змістова характеристика	233
4.6. Готовність майбутніх педагогів до виховання в учнів цінностей та ціннісних орієнтацій	255
4.7. Форми і технології професійної підготовки майбутніх педагогів до виховання в учнів суспільно-державних та європейських цінностей	264