

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2022 р., № 83

## Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнецова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 83. 230 с.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

Засновник:

Класичний приватний університет  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –

Видавничий дім «Гельветика»

665101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань  
України (категорія «Б») з педагогічних наук  
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,  
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,  
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,  
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН  
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної  
наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Класичного приватного університету  
(протокол № 10 від 29.06.2022 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Педагогіка формування творчої особистості  
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату  
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com  
від польської компанії Plagiat.pl.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 06.06.2022.

Підписано до друку 30.06.2022.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>І. В. Апрелєва</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА.....	10
<i>Л. Є. Гусак, Н. П. Гальчун</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ХАРАКТЕР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	16
<i>О. Л. Дурманенко</i> СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	24
<i>Ю. Є. Зубцова, О. О. Андрющенко</i> ПРОБЛЕМА ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ В ОСВІТІ.....	30
<i>Л. А. Карташова, А. О. Квятковська, Н. П. Шалигіна</i> ДОСВІД ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ.....	35
<i>І. А. Княжева</i> МЕНТАЛІТЕТ І МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	42
<i>Т. І. Койчева, Ву Мінлі</i> КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	47
<i>Т. М. Мішеніна, О. С. Пустильник, К. В. Барабаш</i> ФІЗИЧНЕ І МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ: КУЛЬТУРОСОФІЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ.....	52
<i>К. Р. Хачатурян</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	58
<i>С. С. Хлєстова</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ».....	62

### ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>І. А. Барбашова</i> ФОНЕМАТИЧНІ СЕНСОРНІ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ.....	66
<i>О. В. Гончарук</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	73

<i>О. О. Гриб'юк</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ВІРТУАЛЬНОЇ І ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ КОМСДН У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	<b>78</b>
<i>О. С. Грицюк, Н. Г. Кирилаха, В. П. Черненко, Л. Н. Скотнікова</i> «ШКОЛА ПРОТИДІЇ КІБЕРБУЛІНГУ» НА БАЗІ ФАКУЛЬТАТИВУ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	<b>94</b>
<i>А. А. Ємець, О. М. Коваленко</i> СУЧАСНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	<b>99</b>
<i>А. І. Погоріла</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (90-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ).....	<b>105</b>
<i>К. В. Спітковська</i> ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО АУДИТУ.....	<b>110</b>
<i>О. К. Степаненко</i> МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	<b>115</b>
<i>К. С. Тороп</i> ВИКОРИСТАННЯ STEM-ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	<b>121</b>
<b>ВИЩА ШКОЛА</b>	
<i>Г. В. Борин, В. М. Чайка</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МАЙСТЕР-КЛАСІВ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОГО ЗМІСТУ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>126</b>
<i>В. Б. Вишківська, О. А. Чемерис, А. В. Прус, І. В. Кулик</i> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	<b>131</b>
<i>В. В. Волобуєв</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ.....	<b>136</b>
<i>V. V. Halushchak</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE FUNCTIONING OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM.....	<b>141</b>
<i>Л. С. Герасименко, С. М. Муравська, І. В. Куліш</i> ЕТАПИ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В АВІАЦІЙНОМУ ЗВО.....	<b>146</b>

<i>Ю. О. Глінчук</i> СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ.....	<b>150</b>
<i>В. А. Гончарук</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	<b>155</b>
<i>І. І. Горнар</i> ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ.....	<b>159</b>
<i>Т. М. Горохівська</i> АТРИБУТИВНІ ПОКАЗНИКИ ДЕФОРМАЦІЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>164</b>
<i>Н. В. Зайцева, С. В. Симоненко, О. М. Супрун</i> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КУРСІ ESP.....	<b>169</b>
<i>О. А. Ільченко</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В НАЧАЛЬНИЙ КОНТИНУУМ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРИЗМІ СТВЕРДЖЕННЯ АКДЕМДОБРОЧЕСНИХ ЗАСАД.....	<b>175</b>
<i>К. О. Марченко</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬНОГО СПІВУ.....	<b>180</b>
<i>А. Г. Михайлова</i> ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА СПОСОБИ ДІАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ БІОЛОГІЧНА ХІМІЯ.....	<b>184</b>
<i>Т. І. Молнар</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКАРПАТТЯ.....	<b>189</b>
<i>О. В. Непша</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	<b>193</b>
<i>А. О. Стрижаков</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	<b>198</b>
<i>І. Ю. Субботенко</i> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ ПІТЕРА БРЕЙГЕЛЯ ТА ЕДУАРДА КРАСНОГО В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>204</b>
<i>І. М. Толмачова</i> ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНОЮ ЕКСКУРСІЄЮ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА».....	<b>211</b>

---

<i>Т. М. Цегельник</i> ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ, РІВНІВ..ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>215</b>
<i>Г. Ю. Чемерис, А. А. Рашевська</i> ДОБІР ДОЦІЛЬНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ.....	<b>221</b>
<i>І. М. Шоробура</i> СТИЛІ УПРАВЛІННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	<b>226</b>

## CONTENTS

### THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Aprieliava I.</i> SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION, TAKING INTO ACCOUNT THE PRINCIPLES PEDAGOGY OF PARTNERSHIP.....	10
<i>Husak L., Halchun N.</i> INTEGRATIVE NATURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE: ON THE EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	16
<i>Durmanenko O.</i> THE SPECIFICS OF EVALUATING THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION.....	24
<i>Zubtsova Yu., Andryushchenko O.</i> THE PROBLEM OF PERSONAL ACTIVITY IN CONTEXT OF GENERAL METHODOLOGICAL AND SCIENTIFIC-PRACTICAL APPROACHES IN EDUCATION.....	30
<i>Kartashova L., Kviatkovska A., Shalyhina N.</i> THE EXPERIENCE OF BLENDED LEARNING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN POLAND AND GERMANY.....	35
<i>Kniazheva I.</i> MENTALITY AND MENTALISM AS FACTORS OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS.....	42
<i>Koycheva T., Wu Mingli.</i> COMPETENCY PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	47
<i>Mishenina T., Pustyl'nyk O., Barabash K.</i> PHYSICAL AND MUSICAL EDUCATION IN AN INCLUSIVE SPACE: CULTURAL PHILOSOPHY OF MODERN EDUCATIONAL DISCOURSE.....	52
<i>Khachaturian K.</i> PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF READINESS OF COLLEGE STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	58
<i>Khlietova S.</i> MODERN APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF «PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION».....	62

### SCHOOL

<i>Barbashova I.</i> PHONEMIC SENSORY SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN: RESULTS OF EXPERIMENTAL FORMATION.....	66
--	----

<i>Goncharuk O.</i> PECULIARITIES OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN LEISURE TIME ORGANIZATION .....	73
<i>Hrybiuk O.</i> PEDAGOGICAL DESIGN OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY COMSRL COMPONENTS IN EXPLORATORY LEARNING OF SCIENCE AND MATHEMATICS STUDENTS AT SCHOOL.....	78
<i>Hrytsiuk O., Kyrylakha N., Chernenko V. Skotnikova L.</i> “ANTI-CYBERBULLING SCHOOL” BASED ON OPTIONAL COMPUTER SCIENCE COURSE AS A MEANS OF CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	94
<i>Yemets A., Kovalenko O.</i> MODERN TRANSFORMATION OF THE EXTRACURRICULAR READING SYSTEM IN THE UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL.....	99
<i>Pogorila A.</i> PEDAGOGICAL MECHANISMS USED IN THE FORMATION OF PUPIL’S CREATIVE PERSONALITY (90-S YEARS OF THE XX CENTURY).....	105
<i>Spitkovska K.</i> DETERMINANTS FOR ENSURING THE EDUCATION’S QUALITY AT THE INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION THROUGH THE MEANS OF INSTITUTIONAL AUDIT. ....	110
<i>Stepanenko O.</i> METHODS AND TECHNIQUES OF FORMING A CREATIVE PERSONALITY AT THE LESSONS OF FOREIGN LITERATURE.....	115
<i>Torop K.</i> USING STEM-PROJECT AS A TOOL FOR FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	121
<b>HIGH SCHOOL</b>	
<i>Boryn G., Chaika V.</i> PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE ORGANIZATION OF MASTER CLASSES OF ARTISTIC AND CONSTRUCTIVE CONTENT WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	126
<i>Vyshkivska V., Chemerys O., Prus A., Kulyk I.</i> BLENDED LEARNING AS AN INNOVATIVE FACTOR IN THE MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	131
<i>Volobuev V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROJECT MANAGEMENT.....	136
<i>Halushchak V.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE FUNCTIONING OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM.....	141



<i>Herasymenko L., Muravska S., Kulish I.</i> THE STEPS IN DESIGNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES EDUCATIONAL COURSE IN AN AVIATION HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	146
<i>Hlinchuk Yu.</i> STATE AND PROBLEMS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF CIVIL SECURITY.....	150
<i>Honcharuk V.</i> MODELING OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF WAR.....	155
<i>Hornar I.</i> PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE INDIVIDUAL.....	159
<i>Horokhivska T.</i> ATTRIBUTES OF DEFORMATIONS IN PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF LECTURES IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	164
<i>Zaitseva N., Symonenko S., Suprun O.</i> ENHANCING STUDENTS' VISUAL LITERACY IN THE ESP UNIVERSITY COURSE.....	169
<i>Ilchenko O.</i> INTEGRATION OF ELEMENTS OF MEDIA LITERACY IN THE INITIAL CONTINUUM OF HIGHER EDUCATION ACQUISITIONS IN THE PRISM OF THE AFFIRMATION OF ACADEMICLY BENEVOLENT PRINCIPLES.....	175
<i>Marchenko K.</i> FORMATION OF PERFORMANCE CULTURE OF FUTURE SINGERS IN SOLO SINGING CLASSES.....	180
<i>Mykhailova A.</i> INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS WHEN STUDYING THE DISCIPLINE OF BIOLOGICAL CHEMISTRY.....	184
<i>Molnar T.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN THE MULTICULTURAL SPACE OF TRANSCARPATHIA REGION.....	189
<i>Nepsha O.</i> TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES.....	193
<i>Stryzhakov A.</i> FEATURES OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY.....	198
<i>Subbotenko I.</i> USING THE CREATIVITY OF PETER BRUEGEL AND EDUARD KRASNY IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER.....	204



---

<i>Tolmachova I.</i> FAMILIARIZATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS WITH THE EDUCATIONAL EXCURSION DURING THE STUDY OF THE EDUCATIONAL COMPONENT «GENERAL PEDAGOGICS».....	<b>211</b>
<i>Tshehlnyk T.</i> THE JUSTIFICATION OF COMPONENTS, CRITERIA, LEVELS AND INDICATORS OF READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE GROUPS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS..	<b>215</b>
<i>Chemerys H., Rashevskya A.</i> SELECTION OF APPROPRIATE FORMS AND METHODS OF FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS.....	<b>221</b>
<i>Shorobura I.</i> MANAGEMENT STYLES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	<b>226</b>

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.011.3 – 51:373.2:316.42(043. 30)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.1>

**І. В. Аפרелєва**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

У статті розкрито окремі соціально-педагогічні аспекти майбутньої професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти у контексті педагогіки партнерства. Автором визначено сутність таких понять: «адаптація», «компетентність», «соціалізація», «соціальне середовище», «соціально-педагогічний супровід», «соціальна підтримка», «Я-концепція». Відзначено, що у зв'язку з переходом вітчизняної освіти на принципово нову гуманістичну, особистісно орієнтовану освітню модель, розвиток соціальності дитини стає одним з пріоритетних функцій закладу дошкільної освіти. Розкрито сутність соціалізації дошкільників як складової освітнього процесу. Виокремлено місце «Я-концепції» (адекватної самооцінки) у системі формування особистості дитини. Виявлено прямий зв'язок між успішною соціалізацією дітей у майбутньому та типом їх «Я-концепції». Запропоновано шляхи соціальної підтримки дітей з метою формування у них позитивної «Я-концепції». Роз'яснено окремі особливості впливу соціального середовища на формування «Я-концепції» дитини дошкільного віку.

Пояснено поетапний алгоритм здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей, починаючи з періоду їх адаптації до перебування у закладі дошкільної освіти до часу, коли вони переходять до школи. Визначено окремі аспекти взаємодії з вихованцями на основі врахування принципів педагогіки партнерства. Перелічено найбільш ефективні методи та прийоми здійснення соціального виховання дошкільників на засадах партнерської педагогіки.

Наголошено на важливості гри у системі соціалізації дошкільників, а також висвітлено роль дорослого у процесі ігрової взаємодії вихованців.

Визначено, що здійснення соціально-педагогічного супроводу дошкільників, побудова взаємодії з дитиною на основі педагогіки партнерства, неможливі без оволодіння майбутніми вихователями специфічними для цієї діяльності навичками та вміннями, які вони повинні опанувати у процесі навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Запропоновано приблизний перелік критеріїв, які визначають рівень готовності педагога до партнерської педагогічної взаємодії у соціальному вихованні дошкільника. Названо принципи підготовки майбутнього вихователя до соціального виховання на засадах педагогіки партнерства, перелічено найбільш ефективні методи та прийоми, якими повинен володіти педагог. Однак вони не розкривають повною мірою всіх аспектів означеної проблеми.

У результаті дослідження було зроблено висновок про необхідність проведення моніторингу з метою визначення рівня компетентності магістрів дошкільної освіти до педагогічного партнерства у соціально-педагогічній діяльності.

**Ключові слова:** «адаптація», «компетентність», «соціалізація», «соціальне середовище», «соціально-педагогічний супровід», «соціальна підтримка», «Я-концепція».

**Постановка проблеми.** Нові реалії життя, необхідність налагодження ефективної комунікації та співпраці між усіма учасниками навчальної взаємодії на засадах гуманізму та демократії обумовлюють упровадження педагогіки партнерства. Освіта стає підґрунтям для формування нового мислення, надаючи кожному шанс на самореалізацію в умовах тотальної глобалізації та інформатизації суспільства, ринкових відносин.

Пріоритетним завданням дошкільної ланки освітньої галузі є створення найбільш сприятливих умов для засвоєння дітьми соціального досвіду, формування відповідального ставлення до власного життя, що дозволяє у подальшому самореалізуватись в обраній діяльності. Кінцевим результатом навчання, виховання та розвитку повинна стати соціальність особистості. Досягти цього можливо лише за умови визнання дитини повно-

правним суб'єктом освітнього процесу, що побудований на основі партнерської взаємодії. У зв'язку з цим, майбутні фахівці дошкільної освіти повинні мати високий рівень професійної компетентності і підготовки до соціально-педагогічної діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Проблема визначення поняття «соціалізація» як складової педагогічного процесу на сьогоднішній день залишається одним з пріоритетних напрямків науково-дослідницької діяльності. Розкриттю сутності дефініції «соціалізація» як педагогічного явища присвячені наукові праці І. Беха, А. Мудрик, І. Рогальської. Окремим аспектам цієї проблеми присвячені праці таких вітчизняних науковців, як В. Болгарін, І. Зверева, В. Іванов, О. Карпенко, Л. Коваль, Л. Пінчук, Р. Пріма, В. Скрипка, Л. Сорокіна, О. Якуба та ін. Суттєвий внесок у вивчення питання творчих засад соціалізації учнів було зроблено В. Єрмаковим, Г. Несен, І. Сохань. Над проблемою роботи у позашкільному соціумі працювали І. Зверева, Г. Лактіонова. Питання педагогіки соціалізації були розглянуті у роботах Н. Лавриченко, С. Савченко, С. Харченко.

Психолого-педагогічні дослідження А. Богуш, І. Беха, О. Караман, Т. Поніманської присвячені проблемам соціалізації дітей дошкільного віку. О. Кононко вважає, що соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими діяльності, розвинути в нього соціальні потреби, сформувати соціальні вміння та навички. Реалізація цих завдань можлива за умови пошуку вихователем педагогічних технологій для створення у закладі дошкільної освіти найбільш комфортного для дітей соціального середовища, що дозволяє формувати у них основи особистісної культури, створює сприятливі умови для саморозвитку вихованців, навчання їх навичкам компетентного вибору не лише місця та матеріалів, але й партнерів для спільної діяльності. Майбутній педагог дошкільної освіти повинен не лише вміти вносити у свою професійну діяльність прогресивні ідеї, але й самостійно винаходити власні підходи до роботи з питань соціалізації дошкільників. Він має усвідомлювати відповідальність перед дошкільниками, виявляючи у спілкуванні з ними високі моральні якості.

Але у сучасних наукових працях можна знайти наступні суперечності, що вимагають подальшого вивчення:

- між необмеженими можливостями для розвитку дитини та обмежувачими умовами здійснення освітнього процесу у закладах освіти (наявна науково-методична та матеріально-технічна база тощо);

- між постійно зростаючими соціально значущими завданнями, які ставить перед вихователями суспільство, та відсутністю довготривалих стратегій, різноманітних виховних систем;

- між необхідністю удосконалення форм, методів, технологій здійснення соціального виховання та застарілими підходами до проведення цієї роботи;

- між традиційним підходом до підготовки вихователів у педагогічних закладах вищої освіти та потребою часу у педагогах-новаторах, які мають виконувати функцію реформатора дитячого життя.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретично обґрунтувати окремі соціально-педагогічні аспекти майбутньої професійної діяльності магістра дошкільної освіти з урахуванням принципів педагогіки партнерства.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Проблема соціалізації поступово стає більш актуальною як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній практиці. Так, перед Україною як кандидатом у члени ЄС постав ряд педагогічних проблем, які не лише вимагають модернізації освітньої галузі, але й вивчення підходів до здійснення соціалізації дітей, що використовуються європейськими країнами тривалий час, адаптації найкращого світового досвіду з проблем соціального виховання для розв'язання найбільш гострих проблем у нашій країні.

Детально розглянемо поняття соціалізації як складової освітнього процесу. Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – процес засвоєння та активного використання індивідом суспільного досвіду (система знань, норм та цінностей), що здійснюється в спілкуванні та повсякденній діяльності; допомагає людині функціонувати як повноправному члену суспільства. Соціалізація містить у собі як соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування [2, с. 247].

У Новітньому філософському словнику категорія «соціалізація» трактується як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, а також як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей та норм, які її відображають [7, с. 646].

Без урахування нагальних економічних, соціально-політичних, національно-етнічних та інших проблем суспільства неможливо визначити зміст питань про передумови, цілі та методи соціального виховання будь-якої країни. К. Майнхейм вважає, що освіта формує не людину взагалі, а людину в певному суспільстві і для певного суспільства [9, с. 479-480]. В. Приходько стверджує, що на сьогоднішній день суспільство, у якому ми живемо, сповнене передбачуваних змін, складнощів та проблем, що, у свою чергу, вимагає, щоб освоєння досвіду суспільного життя відбувалося ... в єдності учнівства та практики соціального життя.

Він переконаний, що саме такий підхід гарантує систематичне співвіднесення та об'єктивну оцінку, коригування та розвиток якостей особистості згідно з вимогами соціальної реальності [9, с. 128]. За Н. Лавриченко, соціальна потреба є тією рушійною силою, що визначає відповідні мотиви, цілі, цінності, ідеали та інші показники соціально-педагогічної діяльності, унаслідок якої відбувається соціалізація дітей та підлітків [4, с. 19].

Керуючись тим, що у процесі виховання провідною операцією є процес прийняття, О. Колеченко пропонує виділити три основні блоки формування особистості: Я-концепція (самоповага); співробітництво (відношення до інших, розвиток почуттів, що об'єднують людей на рівні відносно стійких та постійних відносин); повага до закону (сила зверх-Я) [3, с. 432].

На сьогоднішній день науковці виділяють дві основні моделі особистості:

- особистість, яка розвивається, самоактуалізується, тобто має адекватну самооцінку;
- особистість, яка тяжіє до саморуйнування, має неадекватну самооцінку (занизьку або вигадану).

Саме тому пріоритетом соціального виховання є створення найбільш сприятливих умов для формування у вихованців позитивної Я-концепції. За К. Крутій, «Я-концепція» – відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми. До її складу входять наступні компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості тощо; емоційний – самоповага, самозакханість, самознищення тощо; оцінювально-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, заслужити повагу тощо [2, с. 295].

Соціальне виховання особистості, за В. Приходько, – одна з функцій системи освіти, процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм, правил поведінки особистості [8, с. 54]. Результатом соціального виховання є соціальність, що знаходить своє виявлення у соціально прийнятній поведінці особистості, вмінні поводитись компетентно, справедливо, відповідно до віку.

З метою розвитку соціальності пропонується застосовувати модель соціально-педагогічного супроводу розвитку дитини, що спрямована на формування особистості, яка саморозвивається та самоактуалізується. Такий супровід має починатись з раннього віку й здійснюватись упродовж усього життя, бо весь цей період відбувається власне розвиток людини.

Соціально-педагогічний супровід відбувається у процесі взаємодії всіх суб'єктів освітньо-вихов-

ного процесу як по горизонталі (педагог – дитина, дитина – засоби масової інформації), а також по вертикалі (педагог – практичний психолог – адміністрація закладу освіти – заклад вищої освіти). Не можна чітко розмежувати ступінь впливу на дитину будь-кого із суб'єктів освітнього процесу, але позитивного результату можна досягти лише за умови системного підходу до розв'язання цієї проблеми і максимальної реалізації потенційних можливостей кожного суб'єкта та їх взаємодії.

Першим кроком соціалізації дошкільника є його адаптація до умов перебування у закладі дошкільної освіти. Адаптація – найскладніший етап у житті дитини раннього віку. Саме тому вихователю доцільно бути максимально уважним до вихованця-новачка, знизити рівень вимог до дитини. Дорослому доцільно пам'ятати, що, чим спокійніше і доброзичливіше він буде, тим швидше малюк зможе адаптуватися до нових умов.

Найбільш суттєвий вплив на особистість дитини має створене вихователем соціальне середовище групи. Під соціальним середовищем ми розуміємо його основні складові, структуру, а також позитивні та негативні впливи на вихованців, застосування педагогом засобів максимального зменшення негативних впливів, вироблення стратегії і тактики спільних дій закладу дошкільної освіти та сім'ї, пошук сучасних педагогічних технологій, що сприяють соціалізації.

Соціальне середовище сприяє створенню підґрунтя для самореалізації дитини; формування її особистої культури; заохоченню до участі у спортивно-оздоровчих та інших соціальних видів діяльності. Соціалізація дітей може якісно та ефективно здійснюватися за умов правильної організації групової взаємодії дітей дошкільного віку, а також у процесі ігрової діяльності, тренінгів тощо [4, с. 20].

Гра – провідний вид діяльності дитини дошкільного віку. Саме у процесі гри у дошкільників формуються перші навички взаємодії та комунікації. Вони починають усвідомлювати ставлення до себе однолітків. Діти привчаються аналізувати поведінку інших, давати їй оцінку. У дошкільників поступово знижується рівень власного егоцентризму. Саме у цей час вихователю потрібно не примушувати дітей спілкуватись з однолітками, а запрошувати їх до контактів з іншими, зацікавлювати спільною діяльністю. Дорослому важливо показати найкращі сторони однолітків, розкрити їх чесноти таким чином, щоб дитина сама захотіла спілкуватись з ними усіма, або обрала когось конкретного. Вихователю також необхідно навчати дошкільників долати протиріччя, які виникають під час взаємодії, домовлятись, намагатись уникати конфліктів, розв'язувати їх мирним шляхом, утримуючись від агресивних дій та слів, гідно вигравати та програвати. У процесі гри діти вправляються у

навичках продуктивної взаємодії з однолітками, що сприяє формуванню у них уявлень про альтруїстичну поведінку, допомогу, готовність ділитись з іншими, уважно ставитись до людей.

Формування ігрової культури дошкільників дозволяє створити основу для їх самореалізації та розкриття. Завдання вихователя – заохочувати спільні заняття, розмови дошкільників з однолітками, а також сприяти усвідомленню дитиною своїх інтересів та умінь, вихованню у неї почуття власної гідності.

З віком кількість методів соціального виховання зростає. Вихователю доцільно застосовувати методи організації діяльності дошкільників, що спрямовані на формування навичок поведінки: привчання (метод, що дозволяє через систему відповідних прав виробити звички позитивної поведінки вихованців); доручення; вправлення; застосування виховних ситуацій. Дозволяють утримувати увагу дітей у процесі спеціально організованої діяльності методи стимулювання поведінки, до яких належать: методи залучення до творчої діяльності (виконання творчих завдань); методи заохочення до опанування знаннями, вміннями та навичками (подяка, підбадьорювання). Разом з цим вихователь повинен застосовувати різні методи покарання: докірливий погляд, попередження та зауваження.

Одним з найважливіших показників роботи з соціального виховання у закладах дошкільної освіти є рівень професійної компетентності і готовності педагогів до цієї діяльності. Саме тому важливо створити умови для опанування майбутніми вихователями основами професійної компетентності. За І. Родигіною, компетентність – це оволодіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [10, с. 17]. А. Маркова визначає поняття «компетентність» як «індивідуальну характеристику ступеню відповідності вимогам професії» [10, с. 18]. Дж. Равен пропонує наступне визначення: «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [10, с. 19].

Рівень професійної компетентності майбутніх вихователів повинен задовольняти сучасні вимоги педагогіки партнерства. Педагог, який відповідає цим вимогам, має володіти таким обсягом знань, умінь та навичок, що дозволяє йому відтворювати еталони професії на рівні майстерності; бути вмотивованим та схильним до обраної діяльності, задоволеним своєю професією; усвідомлювати її соціальне значення; повинен застосовувати соціально прийнятні прийоми, способи, технології з метою досягнення конкретних результатів соціального виховання; досягати бажаних результатів

у своїй діяльності; усвідомлювати перспективу саморозвитку, вдосконалення власної майстерності; бути відданим своїй професії.

Здійснюючи соціально-педагогічний супровід вихованця, педагог має враховувати залежність свого впливу від вікових та індивідуальних особливостей дитини. Починаючи роботу у закладі освіти майбутній вихователь повинен усвідомити норми та правила поведінки, згідно з якими він повинен будувати власні стосунки з оточуючим. Він має сформулювати у себе стійкі переконання, які не суперечать нормам загальноприйнятної у суспільстві моралі. Вихователь повинен на високому рівні оволодіти основними складовими педагогічної культури, до яких належать культура спілкування та мовлення, педагогічна етика, постійне прагнення до самовдосконалення.

Майбутнього фахівця дошкільної освіти також характеризують педагогічні здібності (дидактичні, організаторські, комунікативні, науково-пізнавальні, перцептивні). Особливе місце серед них посідають вміння передбачати та проектувати розвиток особистості вихованців, що дозволяє вносити зміни до системи соціально-педагогічного супроводу дошкільників, корегувати траєкторію розвитку кожного, враховуючи досягнуті у процесі навчання та виховання результати.

В. Сухомлинський зазначав, що вміння передбачати – це, насамперед, вміння оглянути пройдений шлях, оглянувши його, побачити в ньому сьогоденні успіхи і невдачі [8, с. 72]. Проектування індивідуальної траєкторії соціального розвитку неможливе без спостережливості педагога, ініціативності та осмисленості дій, педагогічної кмітливості. Вихователю потрібно постійно вивчати індивідуальні характеристики розвитку дошкільників, спостерігати за динамікою змін (як негативних, так і позитивних), що відбуваються. Дорослий повинен враховувати і передбачати вплив різноманітних факторів, які обумовлюють результативність соціально-виховної діяльності, оперативно усувати дію негативних факторів, змінювати колективно та індивідуально-орієнтовані методи та прийоми роботи з дошкільниками. Своєчасно надавати підтримку та відповідну до ситуації, що склалася, допомогу.

У процесі соціально-педагогічного супроводу вихователь має виявляти емоційну культуру, чуйність і милосердя, педагогічний оптимізм. Педагог стає партнером дитини у процесі різних видів діяльності. Їх відносини ґрунтуються на основі взаємоповаги та взаємодопомоги. Дорослий у процесі взаємодії з дитиною має виявляти витримку та самовладання, навчитись все бачити, а не все «помічати». Саме така побудова взаємостосунків дозволяє реалізувати основні принципи партнерської взаємодії: розуміти, співпереживати, допомагати, любити. Якщо



дошкільник відчуває повагу до себе та турботу з боку дорослого у процесі взаємодії, у нього починає поступово формуватись віра у власні сили. Він виявляє активний інтерес до навколишнього життя, досліджує, запитує, порівнює. Дитина не боїться фантазувати, висловлювати припущення за умови, якщо дорослий здійснює оптимальну позитивну оцінку її діяльності. У дошкільника, який відчуває беззаперечне прийняття з боку педагога, формується самосвідомість, адекватна самооцінка, що у подальшому стає підґрунтям для розвитку самоповаги та оптимістичного погляду на життя.

У процесі партнерської взаємодії між дитиною та дорослим має змінитись стиль спілкування з монологічного на діалогічний. Мета педагога – активізувати вихованця, залучити до ведення діалогу, вираження власних думок та прагнень, тобто створити умови за яких дошкільник стає рівноправним співрозмовником. З цією метою дорослому доцільно застосовувати такі методи виховання: розповідь, бесіду, пояснення, а також наводити приклади. Вони мають два напрямки застосування:

- психологічний (формування розуміння понять, суджень, оцінки явищ);
- педагогічний (опанування загальноприйнятими нормами та правилами поведінки з метою цілеспрямованого виховного впливу).

**Висновки та пропозиції.** Отже, вихователь має стати, за О. Кононенко, «соціальним архітектором», який спроможний так організувати життєдіяльність дошкільників, щоб у них була сформована позитивна «Я-концепція», вони мали не лише елементарні знання про соціальні явища, події, людей тощо, але й розуміли важливість для себе усього, що пов'язане з соціумом, цікавиться ним.

У процесі підготовки майбутнього педагога до соціального виховання на засадах ідей педагогіки партнерства доцільно дотримуватись наступних принципів:

- вести діяльність на основі гуманізації та демократизації процесу професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти;
- постійно ознайомлювати студентів з інноваційними педагогічними інструментаріями, що включають собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах партнерської педагогіки;
- створити умови для засвоєння національних та загальнолюдських цінностей, самовиховання та самоорганізації особистості, сприяння інтелектуальному, морально-етичному та фізичному розвитку кожного зі студентів;
- сприяти становленню особистості майбутнього педагога в усіх її гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах; розвитку самосвідомості;
- навчати проектуванню і реалізації особистісного життєвого вибору;
- організувати свідому, цілеспрямовану самореалізацію кожного студента;

– формувати гуманістичні життєві принципи і пріоритети.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками проведення роботи з цього питання є використання процедур моніторингу з метою визначення рівня підготовки магістрів дошкільного виховання до здійснення соціально-педагогічного аспекту їх професійної діяльності. Це дозволить удосконалити систему підготовки висококваліфікованих спеціалістів галузі дошкільної освіти; швидко та ефективно опрацювати інновації та ефективний педагогічний досвід з питань соціально-педагогічного супроводу дошкільників, створення соціального середовища; визначати рівень здібностей майбутніх вихователів до соціального виховання з урахуванням принципів педагогіки партнерства. Використання процедур моніторингу дозволить удосконалити науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів з урахуванням завдань розвитку соціальності дітей в сучасних умовах.

#### Список використаної літератури:

1. Аніщук А.М. Підготовка майбутніх вихователів до здійснення соціалізації дошкільника *Наукові записки* НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2009. № 6. С. 231-234.
2. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назві/ упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 342 с. («Словники»).
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2006. 368 с.
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. Київ: Віра ІНСАЙТ, 2002. 144 с.
5. Литвиненко С. Соціально-педагогічні аспекти діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3. С. 85-87.
6. Мельник Н. І. Соціалізація дітей дошкільного віку на засадах групової взаємодії у різновікових групах. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 48 (5). 2016. С. 17-21.
7. Новейший философский словарь [Текст]. Минск, 1999.
8. Приходько В.М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу. Навчально-методичний посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2007. 144 с. (Серія «Адміністратору школи»).
9. Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях та відповідях) / В.М. Приходько. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 192 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 3 (87)).
10. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків. Вид. група «Основа», 2005. 96 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8 (32)).

---

**Aprieliava I. Socio-pedagogical aspects of future professional activity of a teacher of preschool education, taking into account the principles of partnership pedagogy**

*The article discloses certain socio-pedagogical aspects of the future professional activity of a preschool teacher in the context of partnership pedagogy. The author defined the essence of the following concepts: «adaptation», «competence», «socialization», «social environment», «social-pedagogical support», «social support», «self-concept». It was noted that in connection with the transition of domestic education to a fundamentally new humanistic, personally oriented educational model, the development of a child's sociality becomes one of the priority functions of a preschool education institution. The essence of preschoolers' socialization as a component of the educational process is revealed. The place of the «self-concept» (adequate self-esteem) in the system of the formation of the child's personality is highlighted. A direct connection between the successful socialization of children in the future and the type of their «self-concept» was revealed. Ways of social support for children with the aim of forming a positive «self-concept» in them are proposed. Certain features of the influence of the social environment on the formation of the «self-concept» of a preschool child are explained.*

*The step-by-step algorithm for social and pedagogical support of children is explained, starting from the period of their adaptation to being in a preschool education institution until the time when they go to school. Certain aspects of interaction with pupils are defined based on the principles of partnership pedagogy. The most effective methods and methods of social education of preschoolers based on partnership pedagogy are listed.*

*The importance of play in the system of socialization of preschoolers is emphasized, as well as the role of an adult in the process of playful interaction of preschoolers is highlighted. It was determined that the implementation of social-pedagogical support of preschoolers, building interaction with the child on the basis of partnership pedagogy, is impossible without mastering by future educators the skills and abilities specific to this activity, which they must master in the process of studying at a pedagogical institution of higher education. An approximate list of criteria that determine the level of readiness of a teacher for partner pedagogical interaction in the social education of a preschooler is proposed. The principles of training a future educator for social education based on the principles of partnership pedagogy are named, the most effective methods and techniques that a teacher should possess are listed. However, they do not fully reveal all aspects of the given problem. As a result of the study, a conclusion was made about the need for monitoring in order to determine the level of competence of masters of preschool education for pedagogical partnership in socio-pedagogical activities.*

**Key words:** adaptation, competence, socialization, social environment, social-pedagogical support, social support, self-concept.



УДК 37. 013.42

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.2>

**Л. Є. Гусак**

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

**Н. П. Гальчун**

завідувач навчально-методичного кабінету КЗВО «Волинський медичний інститут»,  
аспірантка кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ХАРАКТЕР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасних наукових досліджень в галузі педагогіки – міжкультурній компетентності. Автори поставили собі за мету довести її інтегративний характер. У ході дослідження вивчено та проаналізовано сутність понять: “компетенція” та “компетентність”, подано власне визначення компетентності. Наведено вісім основних компетентностей, визначених Європейськими еталонними рамками, та перелік ключових освітніх компетентностей відповідно до нормативно-правових документів України в галузі освіти, проаналізовано їх взаємозв'язок.*

*Спираючись на досвід викладання іноземних мов у закладах вищої освіти автори статті звертають увагу, що формування міжкультурної компетентності найбільш успішно та повною мірою здійснюється при оволодінні студентами іншомовним кодом, яке ґрунтується на використанні різних видів діяльності: комунікативної, дослідницької, творчої тощо. А сам процес викладання іноземної мови особливо чітко демонструє інтегративний характер інтеркультурної компетентності та доводить взаємодіючий та взаємодоповнюючий характер загальнокультурної та комунікативної компетентностей. Автори дійшли висновку: оскільки соціокультурна складова є однією з трьох частин комунікативної компетентності, то вона, безумовно, є зв'язуючою ланкою із загальнокультурною компетентністю, що, у свою чергу, формує міжкультурну компетентність здобувача освіти.*

*Дослідники вважають, що інтегративний характер полікультурної компетентності полягає у здатності досягати взаєморозуміння з представниками різних культур. Вона слугує дієвим інструментом інтеграції та засобом мобільності українських фахівців у європейському та світовому освітньому і професійному просторах, сприяє їх конкурентоздатності у полікультурному суспільстві. Автори статті рекомендують враховувати результати дослідження у розробці освітніх та освітньо-професійних програм при формуванні переліку освітніх компонентів, програм та си́лабусів навчальних дисциплін у закладах вищої та фахової передвищої освіти.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, комунікація, культура, комунікативна компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна компетентність.

**Постановка проблеми.** Стрімке зростання міжнародних професійних та культурних взаємовідносин, входження України у європейське та світове співтовариство роблять все актуальнішою потребу в підготовці конкурентоздатного, мобільного, компетентного сучасного професіонала, здатного до адекватної реакції у різноманітних комунікативних ситуаціях, вибору належних засобів, способів та прийомів взаємодії, налагодження продуктивного діалогу з представниками різних культур та національностей. Дана потреба стає не лише обов'язковою складовою професійної підготовки, а й важливою умовою індивідуального саморозвитку [1, с. 388].

Проблема підготовки фахівців до взаємодії в умовах всезростаючого багатокультурного соціуму й створення освітнього середовища, яке

допоможе запобігти дискримінації, відторгненню, насильству, конфліктам, зумовлених взаємодією різних культур та світоглядів стає однією із важливих парадигм освітньої політики.

Таким чином, необхідно підготувати молодь, яка може виступати суб'єктом діалогу культур у світі, обтяженому міжетнічними, міжкультурними, соціально-економічними конфліктами та глобальними кризами сучасної цивілізації.

Володіння іноземною мовою є одним із засобів міжкультурної комунікації та адекватної взаємодії з носіями різних культур. Науковці вважають, що це зумовили три причини: 1) гуманістична функція іноземної мови як навчальної дисципліни у розвитку креативних та логічних якостей особистості, 2) володіння мовою на комунікативно достатньому рівні у сучасному взаємозалежному

та взаємопов'язаному світі сприяє встановленню ділових контактів між професіоналами різних галузей, 3) зняття мовних бар'єрів значно розширює можливості як для працевлаштування за кордоном, так і отримання освіти.

Тому, перед вищою школою постає завдання не лише оновлення навчального контенту у викладанні іноземних мов, а й формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців [2, с. 2]

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Як вітчизняні так і зарубіжні вчені різних галузей дослідження виявляли значний інтерес до питань пов'язаних з різними аспектами міжкультурної компетентності. А саме – вивчалися такі напрямки: формування соціокультурної компетентності (О. Бирюк, І. Закір'янова, Д. Іщенко, С. Шукліна та ін.), формування комунікативної компетентності (С. Зенкевич, Л. Мітіна, Ю. Пассов, Л. Романишина, З. Підручна та ін.), формування професійної компетентності (Л. Зеленська, Л. Карпова, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова та ін.), формування окремих аспектів професійної іншомовної компетентності (Л. Алатова, В. Барксі, О. Волченко, Н. Гез, А. Гордєєва, В. Калінін, Б. Ліхобабін, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пінська, Ф. Вінгард, В. Кейблз та ін.) [3, с. 8-9].

**Мета статті.** Вивчити та проаналізувати науково-педагогічну літературу та інтернет-ресурси із досліджуваної теми; довести, що міжкультурна компетентність має інтегративний характер; обґрунтувати, що формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови здійснюється у найбільш повній мірі; дати рекомендації щодо застосування результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все слід розрізнити поняття “компетенція” і “компетентність”. Загальнодоступна вільна багатомовна онлайн-енциклопедія “Вікіпедія” пояснює, що поняття “компетенція” походить від латинського слова “competentia” (взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – сукупність предметів відання, завдань, повноважень, прав і обов'язків державного органу або посадової особи, що визначаються законодавством [4].

Під компетенцією розуміють певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань, щодо яких особистість повинна бути добре обізнаною, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення.

Інше джерело тлумачить компетенцію як коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом; – це інтегрований результат опанування змістом освіти, який виражається в готовності здобувача освіти використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для

розв'язання практичних і теоретичних завдань [5].

А професійна компетенція – це вміння використати знання, вміння, навички, досвід у конкретних умовах, досягнувши при цьому максимально позитивного результату [4].

Володіння особою відповідною компетенцією визначається терміном “компетентність”. Якщо “компетенція” є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то “компетентність” – це якість особистості, необхідна для якісної продуктивної діяльності у певній галузі [5].

Компетентність – це досвід, обізнаність та знання, відповідно до визначення Вікіпедії. Компетентність у перекладі з латинської мови означає коло питань, у яких особа добре обізнана, має знання та досвід. Окрім того, компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей та ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [6].

У більш ширшому визначенні йдеться, що компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і виступає результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

Окрім того, компетентність виступає якістю особистості, її певним надбанням, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється у критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та набутими знаннями, у прийнятті адекватних рішень щодо нагальної проблеми.

Компетентність, як педагогічне явище, не передбачає специфічні предметні вміння та навички, загально предметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, базується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії чи віку [5].

У ряді європейських країн до освітніх програм внесено зміни, що передбачають створення основи для досягнення студентами необхідних компетенцій. Відповідно до Закону України “Про освіту” (2017 року) наша держава також переходить на нові освітні програми, що передбачають “формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина” (Ст. 5, п. 5) [7].

Необхідно відрізнити просто “компетентності” від “освітніх компетентностей». Компетентності для здобувача освіти – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Проте, в період навчання у нього формується набір складових “дорослих” компетентностей,

і він освоює ці компетентності з освітньої точки зору, не лише готуючись до майбутнього, а й живучи в сьогоденні. Освітні компетентності стосуються не всіх видів діяльності, притаманних людині (дорослому фахівцю), а лише тих, що належать до загальноосвітніх галузей та навчальних предметів. Зазначені компетентності виражають предметно-діяльнісну складову загальної освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей.

Освітня компетентність – вимога до освітньої підготовки, що становить сукупність взаємозалежних значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності студента щодо визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для проведення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності [8].

Більшість дослідників вважають за доцільне визначити обмежений набір компетентностей.

Європейські еталонні рамки виділяють вісім основних компетентностей: 1) спілкування рідною мовою, 2) спілкування іноземними мовами, 3) знання математики та загальні знання у сфері науки й техніки, 4) навички роботи з цифровими носіями, 5) навчання заради здобуття знань, 6) соціальні та громадянські навички. 7) ініціативність та практичність, 8) обізнаність та самовираження у сфері культури [9].

Щодо ієрархії освітніх компетентностей, то відповідно до поділу змісту освіти на загальну предметну (для всіх дисциплін), міждисциплінарну (для циклу навчальних дисциплін чи освітніх галузей) та предметну (для кожної навчальної дисципліни), виділяється трирівневий поділ на:

- ключові компетентності, що стосуються загального (мета предметного) змісту освіти;

- загальнопредметні (або загальнодисциплінарні) компетентності, які стосуються певного кола навчальних дисциплін та освітніх галузей;

- предметні компетентності, частини стосовно двох попередніх рівнів компетентностей, що мають конкретний опис та можливість формування в межах навчальних дисциплін [8].

Ключові освітні компетентності визначаються для кожної галузі освіти, для кожного освітнього рівня та конкретного освітнього компонента. Наприклад, ключові навчально-пізнавальні компетентності виражаються через загально предметну рефлексивну компетентність, а потім у такій предметній компетентності з іноземної мови, як здатність сприймати та розуміти мовлення на слух (аудіальна компетентність).

Відповідно до основних цілей освіти, структурного представлення соціального та особистісного досвіду, основних видів діяльності здобувачів освіти, які дають можливість опанувати соціальний досвід, здобувати життєві та практичні навички в сучасному соціумі, виділяється перелік ключових освітніх компетентностей:

1. Ціннісно-сміслова компетентність, що стосується світогляду, ціннісних орієнтирів, здатності бачити й розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль та призначення, уміння обирати цільові та знаннєві установки, приймати рішення; забезпечує механізм самовизначення та окреслює індивідуальну освітню траєкторію та програму життєдіяльності студента.

2. Загальнокультурна компетентність визначає коло питань, в яких необхідно бути добре обізнаним, мати пізнання та дуже широкий досвід діяльності (особливості національної та загальнонародської культури, духовно-моральні принципи життя особистості та суспільства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ й традицій, роль науки й релігії в житті, їх вплив на світ, компетентності в побутовій та культурно-дозвіллевій сфері, досвід засвоєння наукової картини буття, що розширюється до культурологічного та загальнонародського усвідомлення світу).

3. Навчально-пізнавальна компетентність становить сукупність компетентностей у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає логічні, методологічні, евристичні, загальнонавчальні аспекти пізнання у співвідношенні з реальними об'єктами вивчення.

4. Інформаційна компетентність передбачає здатність здобувача освіти самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, систематизувати, переробляти, зберігати та передавати її за допомогою сучасних інформаційно-пошукових технологій та гаджетів.

5. Комунікативна компетентність включає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими окремими людьми та подіями, навички роботи в групі відігрівання соціальних ролей, вміння презентувати себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести діалог, дискусію тощо.

6. Соціально-трудова компетентність означає володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності, у соціально-трудовій сфері, у сфері сімейних стосунків та обов'язків, у питаннях економіки, права, професійного самовизначення.

7. Компетентність особистого самовдосконалення передбачає засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки; опанування способами діяльності у власних інтересах і можливостях з метою самопізнання, розвитку сучасних необхідних особистих якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення й поведінки; застосування правил особистої гігієни; турботу про власне здоров'я, статеvu грамотність, внутрішню екологічну культуру; комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності [8].

Із перерахованого переліку компетентностей слід звернути особливу увагу на загальнокультурну та комунікативну компетентності, які безпосередньо формуються у процесі оволодіння іноземною мовою. Крім того аналогічне поєднання ми виділяємо також серед восьми основних компетентностей Європейських еталонних рамок. А саме: спілкування іноземними мовами й обізнаність та самовираження у сфері культури.

Загальнокультурна компетентність є суттєвою інтегративною якістю особистості, яка забезпечує привласнення основ загальної культури як сфери духовного життя людини, опанування вміннями визначати та реалізовувати свою поведінку й фахову активність паралельно орієнтуючись на цінності загальної культури, збагачення досвіду налагодження та розвитку конструктивних, толерантних відносин у ситуаціях міжособистісного спілкування та професійної взаємодії в умовах соціуму, безпосереднє поєднання когнітивних, комунікативних, емоційних й моральних якостей [10].

Загальнокультурна компетентність дає можливість особі аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурній та духовній сферах сучасного українського суспільства. За висновками багатьох класифікаторів компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков) дана є "стрижневою" серед усіх компетентностей. Вона забезпечує освоєння усіх суб'єктів освітнього процесу гуманітарних та культурних цінностей та передбачає: – формування культури міжособистісних відносин, – оволодіння вітчизняною та світовою спадщиною, – введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму тощо [11].

Однак, опанування загальнокультурною компетентністю неможливе без володіння іноземною мовою як комунікативним кодом у спілкуванні представників різних культур, національностей, етносів. Власне дану функцію забезпечує комунікативна компетентність як здатність особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з оточуючими та віддаленими людьми та подіями, навички роботи у колективі, володіння різноманітними соціальними ролями [12].

Під комунікативною компетентністю слід розуміти здатність налагоджувати й підтримувати необхідні контакти з людьми, певний набір знань, умінь і навичок для забезпечення ефективної комунікації, уміння встановлювати та коригувати коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для комунікативного партнера. Дані компетентності формуються при безпосередній взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається з різних джерел: як із безпосередньої взаємодії з комунікантами, так і з літератури, театру, кіно, з яких особа дізнається про

особливості комунікативних ситуацій, характер та способи міжособистісної взаємодії та засоби їх аналізу й вирішення [12].

Ю. Ємельянов визначає комунікативну компетентність як вищу здатність особистості, що дає можливість вирішувати проблеми, які виникають у різних життєвих ситуаціях; – це "конгломерат знань, мовних та позамовних умінь і навичок спілкування набутих особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання" [13].

Комунікативна компетентність передбачає володіння мовами та містить три складові: мовну, мовленнєву та соціокультурну [13]. Остання складова демонструє взаємозумовленість комунікативної та загальнокультурної компетентностей.

Проаналізувавши теоретичні засади загальнокультурної та комунікативної компетентностей проходимо до висновку, що їх формування має інтегративний характер. Адже, розвиток загальнокультурних компетенцій неможливий без комунікації в соціумі. І навпаки: формування комунікативних здібностей особистості відбувається в умовах певної культури, визначеного культурного середовища. Таким чином, явища загальної культури та комунікації зумовлюють та взаємодоповнюють одне одного. Звідси зароджується феномен міжкультурної компетентності, яка визначається як це здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур та етносів [14].

У попередніх дослідженнях нами було сформульоване своє бачення даного поняття як "здатності будувати успішні комунікативні взаємозв'язки з представниками інших культур, що ґрунтується на високому рівні соціальної сприйнятності, позитивній етнічній ідентичності, сформованому толерантному ставленні до партнерів по взаємодії та готовності до двозначних комунікативних ситуацій" [15, с. 162].

Комунікація відображає найважливішу сферу нашого співіснування. Якщо особа щось не розуміє або неправильно трактує – виникає не лише відчуття незручності, а й певна агресія, що може спричинити конфлікт. Однією з проблем, що перешкоджають комунікації є проблема низького рівня міжкультурної компетенції особи. "Міжкультурна компетенція – це не тільки знання мови та знання країнознавчого характеру, також вміння та досвід, без яких розуміння людини іншої культури стає нелегким" [16, с. 443]. Це може спричинити загощення міжнаціональних, міжетнічних чи міжконфесійних конфліктів. Саме тому формування міжкультурної компетентності покликане забезпечити набуття здобувачами освіти досвіду міжкультурного спілкування, навчання навичкам та вмінням спілкування з представниками різних культур.

Знання норм та традицій комунікативної культури одного народу дасть можливість учасникам мовного акту, які належать до представників



різних національностей, адекватно розуміти та сприймати один одного, тобто сприяти міжкультурній комунікації. Для формування міжкультурної компетентності не достатньо лише позитивного ставлення до іншої культури. Необхідний контакт з культурою та її представниками.

Належність партнерів по комунікації до різних культур може спричинити проблеми при спілкуванні. Це зумовило низку змін у сучасній дидактиці іноземних мов. А саме: метою заняття виступає формування не лише мовної компетенції, а й міжкультурної. Таким чином результат навчання іноземній мові передбачає формування у здобувачів освіти комплексу компетентностей, серед яких комунікативної та міжкультурної відводиться важливе місце.

Міжкультурна компетентність є однією з найсуттєвіших для сучасного фахівця. Йдеться про наявність таких професійних якостей як знання щодо національних культур та моделей виховання, знання іноземної мови, психологічні характеристики особистості: відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур тощо [3, с. 9].

Метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості мовної особистості, яка дасть їй змогу вийти за межі власної культури й набути якості медіатора культур, не втративши власної культурної ідентичності [3, с. 10].

Важливим інструментом полікультурного розвитку майбутніх фахівців є іноземна мова – невід’ємний засіб входження особистості у світ іншомовної культури, інструмент пізнання у діалозі / полілозі культур, засіб інтеграції людини до нового суспільства та нової суспільної ситуації [17, с. 29].

Говорячи про входження в культурне середовище іншого народу чи країни, іноземна мова залучає здобувачів освіти до міжкультурної взаємодії з перших кроків знайомства з іншомовним кодом у школі. Особа не може бути мовно компетентною не знаючи і нічого не розуміючи про культуру, яка сформувала мову. Подальше навчання передбачає набуття мовленнєво-комунікативних навичок, які забезпечують комунікацію в полікультурному світі [17, с. 30], де мова людини є засобом осмислення світу, прилученням до цінностей, створених іншими народами. А опанування іноземною мовою як залучення до іншої культури розглядається як діалог двох культур у загальному вимірі міжкультурного спілкування.

Оволодіння іноземною мовою сприяє розширенню світогляду здобувача освіти, активізації культурного освоєння світу, розумінню інших соціумів та народів, комунікації культур, професійному зростанню та вдосконаленню знань [18, с. 102]. Тобто, ми можемо констатувати безпосередній зв’язок загальнокультурної, комунікативної компе-

тентностей та компетентності особистого самовдосконалення, які ведуть, в кінцевому рахунку, до формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця.

Власне, іноземна мова як інструмент пізнання в рамках компетентнісного підходу є засобом формування полікультурної компетентності конкурентоздатного фахівця. Таким чином, проблема викладання іноземних мов розглядається в комплексі, що включає не лише мовні й комунікативні, а й етно-соціокультурні аспекти в семантичному просторі міжкультурної комунікації [17, с. 28].

Останнім часом іноземна мова розглядається деякими науковцями як інструмент полікультурного розвитку особистості тих, хто навчається, або як засіб, що забезпечує людині її інтеграцію до нового суспільства, до нової суспільної ситуації. Введення елементів культури в процес навчання іноземній мові є нагальною потребою сьогодення, оскільки шляхом усвідомлення та відокремлення відмінностей культур, толерантного ставлення до цих відмінностей стимулюється лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток особистості [3, с. 8].

Оволодіння іноземними мовами та їх застосування як засобу міжнародного спілкування неможливе без глибокого та різнобічного вивчення культури носіїв мови, їх менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, традицій, звичаїв тощо. Лише поєднання даних двох видів знання – мови й культури – гарантує ефективну та плідну комунікацію [18, с. 103].

Процес міжкультурної комунікації виступає специфічною формою діяльності, що не обмежується лише володінням іноземною мовою, а й потребує знання матеріальної й духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень тощо, які в сукупності визначають модель поведінки кожного з комунікантів [18, с. 103].

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує відповідний рівень їхнього культурного розвитку, який дає можливість вільно орієнтуватися і комфортно почуватися у країні, мова якої вивчається [17, с. 30].

Безпосередній зв’язок навчання іноземній мові та культурі іншої країни підтверджує В. В. Гурмаза, окреслюючи принципи їх єдності. Перший принцип визначає засвоєння особою, яка виросла в певній національній культурі, важливих фактів, норм та цінностей чужої національної культури. При цьому важливо сформулювати у здобувачів освіти позитивне ставлення до отриманої навчальної інформації про іншу країну. Другий принцип реалізується через формування у студентів позитивної установки до народу-носія мови, оскільки однією з

цілей вивчення мови є зближення народів. Третій принцип окреслює вимоги цілісності та гомогенності мовного навчального процесу: інформація країнознавчого змісту підлягає витягу з природних форм мови та навчальних текстів та не повинна вноситися ззовні. Четвертий принцип стосується уточнення специфіки країнознавства: країнознавчий аспект реалізує філологічний спосіб вторинного пізнання в освітньому процесі [3, с. 11].

Таким чином, знання про культуру іншої держави сприяють розвитку ерудиції, яка, у свою чергу, виступає важливою передумовою забезпечення здатності до міжкультурного спілкування та досягнення у ньому порозуміння. Здобуті знання є суттєвою допомогою в адаптації до іншомовного середовища, а пізніше – до полікультурного соціуму. Тобто, культурний контент у змісті навчання іноземній мові слугує основою для формування міжкультурної компетентності.

Іноземна мова як інструмент пізнання в контексті комунікативно-орієнтованого навчання виступає засобом полікультурної освіти та основою для формування у здобувачів освіти комунікативної компетентності, а саме: мовленнєвої, розмовної, практичної, соціально-лінгвістичної та міжкультурної. Це виявляється у здатності застосовувати іноземну мову як знаряддя мовленнєво-розумової діяльності в полікультурному світі [2, с. 3].

У результаті конкурентоздатний фахівець повинен: вміти належним чином сприймати та інтерпретувати різні культурні цінності; свідомо уникати розділення культур, бачити в інших культурах не лише відмінності, а й подібності; розглядати інші культури та їх представників з точки зору емпатії; співвідносити наявні етнокультурні стереотипи із власним досвідом та робити адекватні висновки; вміти переглядати та змінювати власні судження щодо чужої культури внаслідок здобуття нових навичок та досвіду міжкультурного спілкування; для глибшого розуміння власної культури здобувати нові знання про іншу; синтезувати та узагальнювати власний досвід міжкультурного діалогу [2, с. 4].

Отже, актуальна задача навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів та культур розв'язується у процесі навчання мови у безпосередньому зв'язку зі світом та культурою народів-носіїв цієї мови. І, в кінцевому рахунку, даний процес забезпечує формування міжкультурної компетентності сучасного фахівця.

Іншомовне ділове / професійне спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є однією із найважливіших складових підготовки майбутніх фахівців. Саме тому, курс іноземної мови у закладах вищої освіти покликаний носити комунікативний характер, а його завдання визначаються як комунікативні та пізнавальні. Предметом вивчення стають лінгвістичні соціолінгвістичні, культуроло-

гічні особливості комунікативної та міжкультурної поведінки зарубіжних фахівців, моделювання комунікативної співпраці у професійно значущих ситуаціях, що зумовлює формування у студентів міжкультурної компетентності [17, с. 30].

Міжкультурно-компетентна особа, формування якої відбувається за допомогою іноземної мови в системі сучасної освіти, володіє певним рівнем лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних та міжкультурних знань і вмінь, що забезпечують реальне ділове спілкування у професійно-орієнтованій сфері. Розвиток та актуалізація практичних знань і вмінь здійснюється під час різних видів діяльності: комунікативної, дослідницької, самостійної, творчої діяльності, спрямованих на самовдосконалення та саморозвиток [19].

Тому зміст вузівського курсу іноземної мови повинен включати великий осяг інформації щодо національної культури й традицій, бізнес-етикету, поєднувати всі види мовленнєвої діяльності в їхньому взаємозв'язку та взаємозалежності, які здійснюються у широкому соціальному контексті.

Всебічне оволодіння студентами іноземною мовою повинне відповідати міжнародним стандартам щодо сучасного професіонала, сприяє мобільності українських фахівців у Європі. Оскільки міжкультурне спілкування є не лише полілогом на рівні культури туризму, мистецтва, побуту тощо, а й комунікацією на визначеному професійному рівні. Тому підвищення міжкультурної та професійної компетентностей є взаємозалежним та взаємозумовлюючими. Саме тому, вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти набуває нового змісту у формуванні фахівців нового типу, які володіють мовою, здійснюючи професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуючись до нового засобу комунікації, пізнаючи іншу культуру, осмислюючи власні етнокультурні коди, швидко адаптуючись у полікультурному просторі, виявляючи толерантне ставлення до чужої культури [3, с. 8].

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи викладене, варто зазначити, що аналіз досліджуваної проблеми довів інтегративну сутність міжкультурної компетентності. Особливо чітко це демонструє взаємодоповнюючий та взаємозумовлюючий характер формування загальнокультурної та комунікативної компетентностей при викладанні іноземної мови. Соціокультурна складова є однією із трьох частин комунікативної компетентності, яка є, безумовно, зв'язуючою ланкою із загальнокультурною компетентністю, що, у свою чергу, формує міжкультурну компетентність здобувача освіти.

Міжкультурна компетентність, по суті, є результатом розвитку студента у процесі навчання і становить сукупність знань щодо національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається, та низки міжкультурних умінь,

що сприяють адаптації у професійному полікультурному просторі.

Важливим є той факт, що формування міжкультурної компетентності найбільш успішно і повною мірою відбувається під час вивчення іноземної мови, яке ґрунтується на використанні різних видів діяльності: комунікативної, дослідницької, самостійної, творчої, спрямованих на самовдосконалення та саморозвиток особистості.

Сучасний конкурентоспроможний фахівець не може бути мовно компетентним не знаючи і нічого не розуміючи про культуру, яка сформувала мову. Опанування іноземною мовою є залученням до іншої культури і розглядаються як діалог двох культур у загальному вимірі міжкультурного спілкування. Тобто взаємозв'язок мови й культури при вивченні іноземної мови є основою формування міжкультурної компетентності сучасного спеціаліста будь-якої галузі.

Інтегративний характер міжкультурної компетентності полягає у здатності досягати взаєморозуміння з представниками різних культур на основі знання, розуміння та дотримання універсальних правил та норм поведінки міжнародного етикету [18, с. 103], встановлювати взаємозв'язки з представниками інших країн, взаємозбагачувати культурні цінності цих країн.

Таким чином, головною метою навчання іноземній мові є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка трактується як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування, тобто – міжкультурної компетентності сучасного фахівця.

Міжкультурна компетентність слугує дієвим інструментом інтеграції та засобом мобільності українських фахівців у європейському та світовому освітньому і професійному просторах, сприяє їх конкурентоздатності у полікультурному соціумі, допомагає уникнути непорозуміння й загострення міжнаціональних, міжетнічних та міжконфесійних конфліктів. Тому формування міжкультурної та професійної компетентностей сучасного конкурентоздатного фахівця є взаємозумовлюючими та взаємозалежними.

Вважаємо, що результати проведеного дослідження варто враховувати при розробці освітніх та освітньо-професійних програм у частині формування переліку освітніх компонентів та вибіркових дисциплін, програм та силабусів навчальних дисциплін у закладах вищої та фахової передвищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. О. О. Рембач. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. Університетські наукові записки, 2017. № 63. С. 387-400. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap\\_2017\\_3\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap_2017_3_36)
2. Л. І. Воротняк. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетентності магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогічні науки. Вісник Нац. ак. Держ. прик. сл. України*. 2015. Випуск 1. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2015\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_1_3) (дата звернення : 14.07.2022)
3. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Меліт. держ. пед. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2010. № 5. URL : <https://goo.gl/2Wqibq> (дата звернення : 14.07.2022)
4. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Компетентність. URL : <https://uk.wikipedia.org/Компетентність> (дата звернення : 14.07.2022)
5. Зручніше ніж в бібліотеці. Навчальні матеріали онлайн. URL : [https://pidru4niki.com/16930803/pedagogika/kompetentsiya\\_sut\\_struktura\\_osnovni\\_vidi](https://pidru4niki.com/16930803/pedagogika/kompetentsiya_sut_struktura_osnovni_vidi) (дата звернення : 14.07.2022)
6. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Компетентність. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Компетентність> (дата звернення : 14.07.2022)
7. Про Освіту : Закон України від 05.09.2017. № 38-39 (зі змінами). URL : <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення : 14.07.2022)
8. Освіта.ua. Сучасна освіта. URL : <https://osvita.ua/school/method/2340/> (дата звернення : 14.07.2022)
9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. URL : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення : 14.07.2022)
10. Зубчевська С. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів аграрного коледжу у позааудиторній діяльності : дис. ... к. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2015. 248 с. URL : <https://nauka.udpu.edu.ua/dysertatsiya-7/> (дата звернення : 14.07.2022)
11. Genezum. Загальнокультурна грамотність як одна з ключових компетентностей нової української школи. URL : <https://genezum.org/library/zagalnokulturna-gramotnist-yak-odna-z-klyuchovyh-kompetentnostey-novoi-ukrainskoi-shkoly> (дата звернення : 14.07.2022)
12. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Комунікативна компетентність. URL : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікативна\\_компетентність](https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікативна_компетентність) (дата звернення : 14.07.2022)
13. Комунікативна компетентність. URL : <https://sites.google.com/site/komunikativna21234567890/> (дата звернення : 14.07.2022)
14. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Міжкультурна компетентність. URL : <https://uk.wikipedia.org/>



- wiki/Міжкультурна\_компетентність (дата звернення : 14.07.2022)
15. Гальчун Н. Теоретичне осмислення поняття міжкультурної компетентності в сучасних наукових дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2021. Вип. 35. С.157-163. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/35.32>
  16. Воронкова Н.Р. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки Кіров. держ. пед. ун-ту. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2012. Вип. 104. Ч. 2. С. 443–447.
  17. Наталія Гальчун. Деякі аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників на заняттях з іноземної мови. *Сучасні підходи у формуванні професійних компетентностей фахових молодших бакалаврів* : Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 01 червня 2022 р. / ВСП «Житомирський торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету». С. 28-33.
  18. Дарія Пустовойченко. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки. *Науковий вісник Мик. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 4 (63). С.102-106.
  19. Литовченко Н. А. Формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови. *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения / Дніпр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2014.* [http://confcontact.com/2014\\_04\\_25edu/65\\_Litovchenko.htm](http://confcontact.com/2014_04_25edu/65_Litovchenko.htm) (дата звернення : 14.07.2022)

#### **Husak L., Halchun N. Integrative Nature of Intercultural Competence: on the Example of Foreign Language Teaching**

*The article deals with one of the actual problems in modern research in the field of pedagogy – intercultural competence. The authors aimed to prove its integrative nature. In the course of investigation the essence of the concept “competence” was studied and analyzed, and the authors’ definition of competence is presented. Eight core competences defined by the European Reference Framework, and the list of key educational competencies in accordance with the regulatory and legal documents of Ukraine in the field of education are noted, their relationship is analyzed.*

*Based on the experience of foreign languages teaching in the institutions of higher education, the authors of the article pay attention that intercultural competence formation is most successfully and fully carried out when students master a foreign language code, which is centered on the various types of activity using: communicative, research, creative, etc. And the very process of foreign language teaching demonstrates the integrative nature of intercultural competence, interactive and complementary character of generalcultural and communicative competences especially clear. The authors came to the conclusion: as sociocultural component is one of three parts of communicative competence, so it, certainly, is the connective chin with generalcultural competence, which, in its turn, forms intercultural competence of an education seeker.*

*The investigators consider that the integrative nature of multicultural competence consists in the ability to reach mutual understanding with different cultures representatives. It serves as an effective integration tool and means of mobility of Ukrainian specialists in the European and world educational and professional spaces, contributes to their competitiveness in a multicultural society. The authors of the article recommend to take into consideration the research results in the development of educational and educational-professional programs when forming the list of educational components, programs and syllabi of the academic disciplines in the institutions of higher and professional pre-higher education.*

**Key words:** *competence, communication, culture, communicative competence, general cultural competence, intercultural competence.*

**О. Л. Дурманенко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

## СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена важливій науково-педагогічній проблемі дослідження особливостей оцінювання якості освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти, врахування яких забезпечує успішність діяльності закладу в контексті вимог Державного стандарту дошкільної освіти. Зазначено, що оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти є одним із основних компонентів моніторингового дослідження, орієнтованого не лише на одержання кінцевого результату (сформулювати оцінне судження про певну ситуацію), а визначення реального стану освітньої діяльності (всіх її складових та учасників) на будь-якому її етапі з можливістю корегування та оновлення.*

*Визначено та проаналізовано специфічні особливості оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти: системність і комплексність оцінювання; об'єктивність і професійність оцінювання; аналіз результатів оцінювання й розробка корегувальних освітніх програм діяльності закладу дошкільної освіти. Наголошено, що визначені особливості вимагають вибору та застосування специфічного інструментарію оцінювання якості дошкільної освіти, а також розробки програми й певного алгоритму проведення оцінювання; обов'язковий аналіз одержаних результатів оцінювання.*

*Зазважено, що здатність майбутнього фахівця вміти об'єктивно оцінювати результати освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти, їх аналізувати та коригувати, з-за необхідності модифікувати освітній процес та конструктивно прогнозувати оновлені результати є однією із важливих фахових компетентностей вихователя. А тому актуальними на сьогодні є розробка та реалізація в освітньому процесі закладу вищої освіти навчальних курсів, спрямованих як на формування моніторингової компетентності майбутнього вихователя в цілому, так і на розвиток його практичних умінь оцінювання освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** моніторинг, оцінювання, якість освітньої діяльності, заклад дошкільної освіти, особливості оцінювання якості освітньої діяльності.

**Постановка проблеми.** У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» серед трудових функцій вихователя визначено організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу. Відповідно для успішної реалізації цієї функції вихователь закладу дошкільної освіти має володіти такими професійними компетентностями, як: прогностичною, організаційною, оцінювально-аналітичною та предметно-методичною. Оцінювально-аналітична компетентність вихователя в професійному стандарті визначається як здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до можливостей і потреб здобувачів освіти; здатність визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [8]. Отже, актуальним і своєчасним є питання професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації оцінювальної діяльності та дослідження особливостей оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти, що б уможливило з одного боку, об'єктивність і цілісність оцінювання, а з іншого – доцільність і необхідність його прове-

дення як важливого засобу оптимізації освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Показником розвитку суспільства та держави є якість освіти в цілому й зокрема дошкільної. Тому не випадково проблема якості дошкільної освіти висвітлена у «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку»; шляхи її вирішення досліджуються українськими та зарубіжними вченими, педагогами - практиками. Так, параметри виміру та методичний супровід якості дошкільної освіти в Україні та в країнах ЄС досліджені в працях Г. Беленької, О. Коваленко, Т. Шинкар. Методологія оцінювання якості дошкільної освіти розкрита в наукових доробках О. Косенчук та Ю. Косенчук. Дослідженню залежності якості дошкільної освіти від якості підготовки майбутніх вихователів та запитів соціуму й освітнього середовища присвячені праці Г. Беленької. Запровадження механізмів вимірювання якості освіти та моніторингу її стану як одну із основних тенденцій розвитку сучасної освіти розглядає В. Огнев'юк. Теоретико-прикладні аспекти моніторингу як сучасного засобу управління якістю освіти в дошкільному закладі характеризовані К. Крутій. Організаційно-

педагогічні умови управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти визначені та проаналізовані О. Янко. Специфіку дослідження якості дошкільної освіти з використанням міжнародного інструменту оцінювання ECERS дослідили Н. Гагаріна та С. Скуренко. Шляхи розв'язання проблеми якості дошкільної освіти окреслені також у наукових роботах О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Лукіної, О. Половіної та інших.

Отже, очевидним є факт, що питання оцінювання якості дошкільної освіти достатньо вивчені. Однак, на нашу думку, варто більш детально зупинитись на визначенні особливостей оцінювання якості освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти й урахуванні їх при реалізації оцінювання; а також розробці пропозицій з формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вихователів.

**Метою статті** є визначення та аналіз специфічних особливостей оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. **Завдання:** 1) розкрити сутність поняття оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти; 2) визначити та охарактеризувати особливості оцінювання якості освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти; 3) розкрити зміст навчального курсу, спрямованого на формування у майбутніх вихователів готовності до реалізації оцінювання якості освітньої діяльності як однієї із функцій професійної діяльності. **Методи:** аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації, порівняння та уточнення сутності понять.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення сутності поняття оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти насамперед слід з'ясувати зміст понять якості освіти та оцінювання якості освіти. Так, А. Шлейхер якість освіти визначив як «комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання»[10]. У свою чергу, К. Крутії трактує якість освіти як «характеристику освітнього процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань [6]. Стосовно якості дошкільної освіти, науковиця зауважує, що якість

дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язане з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком [6, с. 73].

Учені тлумачать також якість дошкільної освіти як надання можливості вибору для дитини «розвитку індивідуальної траєкторії розвитку на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми»; гарантією досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі [1, с. 293].

Узагальнивши різні підходи до визначення сутності поняття якості дошкільної освіти, ми тлумачимо це поняття як складну систему характерних ознак організації та реалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, які насамперед сприяють формуванню основ здорового способу життя дітей, здоров'я та безпечної поведінки вихованців; забезпечують формування компетентностей дитини дошкільного віку, визначених Державним стандартом дошкільної освіти, а також її інтелектуальний, моральний, естетичний і духовний розвиток.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що існує міжнародний досвід оцінювання якості дошкільної освіти з використанням в якості інструмента шкал ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) [5; 7].

Г. Беленька, О. Коваленко, Т. Шинкар наголошують на тому, що Європейською комісією в рамках міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (2019) було визначено основні критерії якості освіти. Йдеться насамперед про якість структури, якість процесу, якість результатів[3]. Далі вчені зауважують, що «якість дошкільної освіти забезпечується не лише засобами постійного контролю та аналізу роботи, а перш за все систематичним вивченням стану освітнього процесу, рівня професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти; наданням консультацій та допомоги педагогам з питань планування освітнього процесу з дітьми, організації співпраці з батьками вихованців, моделювання змісту, форм та методів освітнього процесу; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі; добір та опрацювання методичної, наукової літератури та надання рекомендацій щодо її використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти тощо» [2; 3].

У ході дослідження встановлено, що основою визначення якості дошкільної освіти є моніторинг якості освітньої діяльності закладу, який дає змогу визначити реальний стан на будь-якому етапі навчально-виховного процесу. З огляду на це, оцінювання якості освітньої діяльності закладу

дошкільної освіти ми розглядаємо як один із основних компонентів моніторингу. Завданням оцінювання є не лише одержання кінцевого результату (тобто формування оцінного судження про певну ситуацію), а визначення реального стану освітньої діяльності (всіх її складових та учасників) на будь-якому її етапі з можливістю корегування та оновлення. Зрозуміло, що оцінювання освітньої діяльності закладу дошкільної освіти є складним процесом, адже охоплює не лише визначення рівня якості освітнього процесу (зміст навчання та виховання, форми та методи, взаємодія вихованців, педагогів та батьків), але й якість управління, якість ресурсного забезпечення (умови та ресурси, необхідні для організації освітньої діяльності) та якість результатів діяльності закладу.

Структурно-функційний аналіз поняття оцінювання освітньої діяльності закладу дошкільної освіти, розуміння змісту поліфункційної складної освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти, практичний власний досвід дали змогу визначити особливості оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. Так, першою особливістю оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти є його системність і комплексність.

Діяльність закладу дошкільної освіти ґрунтується на дотриманні основних цінностей і принципів дошкільної освіти, визначених у Державному стандарті дошкільної освіти [9], забезпечення яких власне й визначає системність діяльності закладу дошкільної освіти. Так, цінності визначають зміст освітньої діяльності, тобто напрями освіти: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва», який реалізуючись у закладі, забезпечує формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що в цілому й формує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку (рис. 1).

Зауважимо також, що визначені освітні напрями мають збагачувати та поглиблювати зміст освітньої діяльності на наступних етапах.

Комплексним є поняття компетентності дитини дошкільного віку як результату освітньої діяльності й особистісне надбання, що відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психичного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань; здатності та навичок до активного та творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності. Ключовими компетентностями дитини дошкільного віку в Державному стандарті визначені: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча та інші, які мають продовження в початковій школі й упродовж життя (рис. 2).

Оцінюючи освітню діяльність закладу дошкільної освіти, особливу увагу також варто звернути й на оцінювання умов реалізації стандарту дошкільної освіти, які є компонентом системи освітньої діяльності закладу (рис. 3). Йдеться про оцінювання реальної продуктивної участі сім'ї у розвитку дитини, рівень взаємодії ЗДО з сім'ями як учасниками освітнього процесу; діагностування рівня професійної компетентності та особистісно-професійні якості педагога як фахівця, який стимулює процес розвитку дитини; оцінювання змісту й організації освітнього процесу; дослідження й оцінка універсального дизайну в закладі, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в реалізації перспектив розвитку дитини та оцінювання належної ролі суспільства / громади у забезпеченні доступної та якісної дошкільної освіти.

Оскільки оцінювання освітньої діяльності закладу дошкільної освіти, як ми зауважували вище, є системним і комплексним, то воно має бути об'єктивним і реалізованим професійно грамотно. Тому наступною особливістю оцінювання освітньої діяльності закладу дошкільної освіти нами визначено об'єктивність і професійність

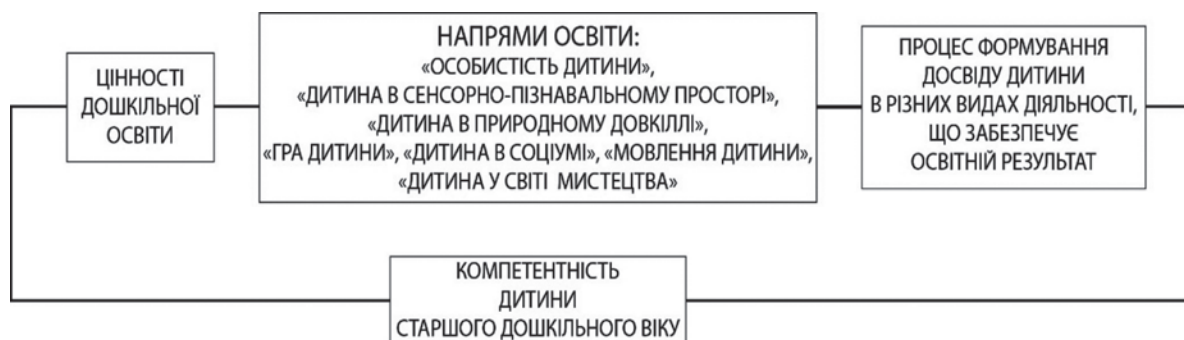


Рис. 1. Освітня діяльність закладу дошкільної освіти як система





Рис. 2. Ключові компетентності дитини дошкільного віку



Рис. 3. Умови реалізації освітньої діяльності закладу дошкільної освіти

оцінювання. Мова йде про те, що інформація, зібрана для оцінювання має об'єктивно відображати комплексно реальний стан організації освітньої діяльності як системи, що в свою чергу сприятиме пошуку оновлених форм і методів реалізації освітнього змісту, контролю та оцінки результатів діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Одержана інформація має об'єктивно відображати освітні цілі, конкретні завдання, власне структуру та етапи організації й управління освіт-

нім процесом, сприяти підвищенню якості функціонування освітньо-розвивального середовища закладу дошкільної освіти.

Аналізуючи об'єктивність оцінювання як специфічну особливість, ми наголошуємо на уникненні суб'єктивних оцінок, необхідності врахування всіх результатів освітньої діяльності (не завжди й не лише позитивних, але й негативних), обов'язковому забезпеченні однакових умов для всіх учасників освітньої діяльності закладу. Об'єктивність

оцінювання має також забезпечити відповідність одержаної оцінки результатів освітньої діяльності закладу дошкільної освіти її реальним успіхам та об'єктивному визначенню певних прогалів і недоліків. Саме об'єктивність уможливорює з'ясування наявного рівня сформованості всіх ключових компетентностей вихованців закладу.

Практика діяльності закладів дошкільної освіти переконливо доводить, що системне, комплексне, об'єктивне оцінювання може бути реалізоване лише вихователями, які вміють це робити професійно грамотно. Тому не випадково студенти – майбутні вихователі Волинського національного університету імені Лесі Українки вивчають нормативну навчальну дисципліну «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти», метою якої є усвідомлене засвоєння студентами цілісної системи знань з теорії оцінювання як компонента моніторингу якості дошкільної освіти; формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в контексті об'єктивного оцінювання, аналізу його результатів та забезпечення якості дошкільної освіти [4]. У ході вивчення цього навчального курсу студенти вчать чітко й конкретно визначати мету й завдання оцінювання, його критерії та показники, а також добирати інструментарій реалізації оцінювання з урахуванням особливостей освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти. На практичних заняттях майбутні вихователі розробляють і презентують алгоритм проведення оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. Ще одним із обов'язкових конструктивних завдань для студентів є практичне проведення оцінювання в закладі дошкільної освіти якоїсь однієї складової системи його освітньої діяльності (зазвичай під час проходження педагогічної практики), аналіз результатів і розробка корегувальної програми. Адже без аналізу одержаних результатів (а лише їх констатація) оцінювання втрачає своє конструктивне значення й роль чинника удосконалення якості дошкільної освіти. З огляду на це, нами й визначено ще одну особливість оцінювання – обов'язковий аналіз одержаних результатів, їх обговорення і розробка корегувальних освітніх програм діяльності закладу дошкільної освіти, вироблення рекомендацій для її вдосконалення.

**Висновки і пропозиції.** Оскільки оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти є одним із чинників її оптимізації, то проблема пошуку шляхів та механізмів удосконалення оцінювання є актуальною. Оцінювання визначається як один із компонентів педагогічного моніторингу й передбачає не лише одержання достовірної інформації про реальний стан освітньої діяльності закладу дошкільної освіти та її результати, але й аналіз та розробку корегувальних змісту, форм і методів та їх реалізацію.

Визначено специфічні особливості оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. А саме: системність і комплексність оцінювання; об'єктивність і професійність оцінювання; аналіз результатів оцінювання й розробка корегувальних освітніх програм діяльності закладу дошкільної освіти. Наголошено на необхідності формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вихователів.

#### Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. П., Вікторов В. Г. Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій. Гілея. *Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. Київ, Україна: ВІР УАН, 2010. Вип. 37. С. 215–227.
2. Беленька Г. В. Європейські вектори нової стратегії підготовки дошкільних педагогів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 1–4.
3. Беленька Г. В., Коваленко О. В., Шинкар Т. Ю. Якість дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС: параметри виміру та методичний супровід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72, Т.1. С. 33-39.
4. Дурманенко О. Л. Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти. Силабус: силабус нормативної навчальної дисципліни. Луцьк, ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. 12с.
5. ECERS -3: Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/ecers-shkala-ocinyuvannya-seredovisha-rannogo-ditinstv>. (дата звернення 30.06.2022р.).
6. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. 172 с.
7. Критерії якості дошкільної освіти. Звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/images/news/pdf>. ( дата звернення 3.07.2022р.).
8. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>. (дата звернення 29.06.2022р.).
9. Про затвердження базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Наказ МОІН України № 33від 12.01.2021. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/> (дата звернення 12.07.2022р.).
10. Шлейхер А., Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. [Електронний ресурс]; пер. з англ. Ганна Лелів.

Львів, Україна: Літопис, 2018. 296 с. Режим доступу: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya\\_yakist-osviti/shlyaykher-](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya_yakist-osviti/shlyaykher-)

naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf (дата звернення 4.07.2022р.).

**Durmanenko O. The specifics of evaluating the quality of educational activities institution of preschool education**

*The article is devoted to the important scientific-pedagogical problem of researching the features of evaluating the quality of the educational activity of a modern preschool education institution, taking into account which ensures the success of the institution's activities in the context of the requirements of the State Standard of Preschool Education. It is noted that the assessment of the quality of the educational activity of a preschool education institution is one of the main components of a monitoring study, focused not only on obtaining the final result (forming an evaluation judgment about a certain situation), but also determining the real state of educational activity (all its components and participants) at any at what stage it is with the possibility of correction and updating.*

*The specific features of the assessment of the quality of the educational activity of the preschool education institution were determined and analyzed: systematic and comprehensive assessment; objectivity and professionalism of assessment; analysis of assessment results and development of corrective educational programs for preschool education. It is emphasized that the identified features require the selection and application of specific tools for assessing the quality of preschool education, as well as the development of a program and a certain algorithm for conducting the assessment; mandatory analysis of the received assessment results.*

*It was noted that the ability of a future specialist to be able to objectively evaluate the results of educational activities in a preschool education institution, analyze and correct them, due to the need to modify the educational process and constructively forecast updated results, is one of the important professional competencies of an educator. Therefore, the development and implementation in the educational process of a higher education institution of educational courses aimed both at the formation of the monitoring competence of the future educator as a whole and at the development of his practical skills in evaluating educational activities in a preschool education institution are relevant today.*

**Key words:** monitoring, evaluation, quality of educational activity, preschool education institution, peculiarities of evaluation of the quality of educational activity.



УДК 37.014.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.4>

**Ю. Є. Зубцова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету

**О. О. Андрющенко**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету

## ПРОБЛЕМА ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ В ОСВІТІ

*Статтю присвячено проблемі діяльності особистості з точки зору різних методологічних підходів. Розглянуто специфічні особливості загальнометодологічних та науково-практичних підходів в освіті, а саме: аксіологічного підходу, за яким пріоритети освіти і виховання виконують роль певного цільового орієнтира та регулятора педагогічних процесів; акмеологічного підходу, в межах якого, особистість розглядається як така, що розвивається, функціонує, використовуючи шляхи, які забезпечують їй найвищу соціальну і професійну ефективність у діяльності; праксеологічного підходу, основою якого є категорії цінності, якості, норми, цілі, процедури, результати, продукти, корекція діяльності і в межах якого досліджується діяльність особистості на основі синтезу теоретичних знань та практичного досвіду; компетентнісного підходу, який полягає в спрямуванні освітнього процесу на формування ключових та предметних компетентностей, висуває на перше місце не високий рівень поінформованості особистості, а вміння вирішувати проблеми; особистісно орієнтованого підходу, що передбачає урахування своєрідності кожної особистості, інтереси якої проголошуються пріоритетними; інтегрованого підходу, який передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб забезпечувалась цілісність предметних знань та формування цілісної картини світу. Авторами зацентровано увагу на тому, що в розглянутих загальнометодологічних та науково-практичних підходах наголошується на важливості активної діяльності особистості в освітньому процесі.*

*Проаналізовано тлумачення категорії «діяльність» у науковій літературі. Особливу увагу приділено діяльнісному підходу, в основі якого є принцип активної діяльності особистості. Доведено, що в основі діяльнісного підходу в освіті є активний характер навчання та орієнтація педагогів на організацію активної діяльності учнів, що дозволить розкривати потенційні можливості особистості та перетворити студента або учня з об'єкта на суб'єкт навчання.*

**Ключові слова:** діяльність, методологічні підходи, діяльнісний підхід.

**Постановка проблеми.** Основою організації освітнього процесу в закладах освіти є методологічні підходи, що відображають певну концептуальну позицію. У сучасній педагогіці набуває поширення діяльнісний підхід до організації освітнього процесу, що зумовлено зміною ролі педагога з єдиного наставника та джерела знань, на коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, педагога-дизайнера. Впровадження ідей діяльнісного підходу обумовлено і науковими дослідженнями щодо діяльнісної природи особистості та пошуком активних форм і методів навчання і виховання. Значущість діяльнісного підходу в освіті також підтверджується низкою документів, а саме: Концептуальні засади Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти тощо, які визначають спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок

особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «діяльність», що є основою та провідним принципом діяльнісного підходу, розглядалось у працях:

– філософів (М. Каган, В. Лекторський, І. Фролов, Г. Щедровицький, Г. Юдін та ін.);

– психологів (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асмолов, М. Басов, Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, О. Лурія, А. Реан, С. Рубінштейн, В. Синьов, Н. Талізіна, Д. Фельдштейн, Л. Фрідман, В. Шадриков, Г. Щедровицький, О. Хохліна, Є. Юдін та ін.);

– педагогів (Ю. Бабанський, І. Ільєсов, Л. Занков, І. Лернер, М. Махмутов, Л. Петерсон, І. Свядковський, М. Скаткін, С. Шацький);

– німецьких та американських науковців (А. Дістервег, Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс);

– сучасних вітчизняних дослідників (Г. Атанов, І. Бех, Л. Зайцева, Н. Гузій, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шута та ін.).

Значущість діяльнісного підходу в освіті обґрунтована у роботах І. Беґа, І. Зимньої, О. Колесникової, І. Лернера, Т. Мартинюк, І. Подласого, А. Січкара, М. Шмири та ін.

Разом з тим в роботах, які присвячено різним методологічним підходам в освіті, комплексно не розглянуто важливість активної діяльності особистості.

**Мета статті.** Мета публікації – проаналізувати особливості методологічних підходів, що визначають діяльність як провідний принцип в освітньому процесі.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

У загальноприйнятому розумінні категорія «підхід в освіті» означає сукупність загальних положень, принципів, прийомів, способів, які використовують для будь-якого впливу або на основі яких організують і здійснюють освітню діяльність.

Так, методологічний підхід, це з одного боку сукупність ідей, які визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що складають основу стратегії дослідницької діяльності, а з іншого боку це сукупність способів, прийомів, процедур, які забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [4, с. 114].

На сьогодні в освіті існує низка методологічних підходів. Зупинимося на деяких з них, які є важливими в контексті означеної проблеми.

Так, серед загальнометодологічних підходів виділимо аксіологічний та акмеологічний. Основними поняттями аксіологічного підходу (аксі – від грец. αξία – цінність), представники якого В. Андющенко, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Калюжна, В. Крижко, О. Леонтьєв, В. Огнев'юк, М. Окса, М. Підлісний, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, В. Франкл та ін., є «цінність» та «ціннісні орієнтації». Педагогічна аксіологія розглядає освітні цінності з позиції самоцінності особистості і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти.

Дослідники виділяють певні етапи засвоєння цінностей і наголошують на визначальній ролі активної діяльності особистості. Зокрема О. Рогова зазначає, що процес освоєння цінностей в системі аксіологічного підходу включає етапи пред'явлення цінності, її первинне оцінювання, забезпечення емоційно позитивного ставлення, виявлення сенсу цінності, схвалення, включення в реальні соціальні умови дій і спілкування, закріплення ціннісного ставлення в діяльності та поведінці [15, с. 58]. За переконанням М. Підлісного, спочатку особистість отримує інформацію про існування цінності та умови її реалізації, потім від-

бувається процес трансформації на власну індивідуальну мову, а далі йде активна діяльність, тобто цінність, яка пізнана особистістю, приймається або відкидається [12, с. 28].

В свою чергу акмеологія (акме – від грец. ακμή – вершина) досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості та розглядає максимальну досконалість особистості як вершину розвитку її діяльності, головним чином у професійних досягненнях. Дослідниками акмеологічного підходу є К. Абульханова, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, О. Дубасенюк, С. Кузікова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Огнев'юк, С. Пальчевський, А. Реан, Л. Рибалко, М. Рибников, Н. Сидорчук, В. Федоришин та ін.

Особистість, в межах акмеологічного підходу, розглядається як така, що розвивається, функціонує, використовуючи шляхи, які забезпечують їй найвищу соціальну і професійну ефективність у діяльності [14, с. 6].

Сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти саморозвитку, самовдосконаленню, самовизначенню в професійній діяльності та розвитку творчого потенціалу [2].

У контексті здійснюваного дослідження, значущим для нас є праксіологічний підхід (праксі – від грец. πράξις – дія), представниками якого є К. Адамецький, К. Бернар, П. Бурдо, А. Богданов, Ж. Гостеле, І. Колесникова, Т. Котарбинський, С. Прус, Є. Проварова, Т. Пщоловський, П. Самойленко, С. Семенова, Е. Слуцький, Ф. Сміт, У. Тейлор, Л. Шательє та ін. В межах праксіологічного підходу досліджується діяльність особистості на основі синтезу теоретичних знань та практичного досвіду.

Основою праксіологічного підходу є категорії цінності, якості, норми, цілі, процедури, результати, продукти, корекція діяльності. Особливим в цьому підході є поняття «дія», як основа будь-якої діяльності [13, с. 149].

Серед функцій праксіологічного підходу виділяють діяльнісну функцію, яка полягає в проникненні у сутність діяльності з психологічної та педагогічної точок зору, виявленні її закономірності, умов успішного перебігу, активізації максимальної активності особистості [10; 13].

Серед науково-практичних підходів до організації освітнього процесу, що є значущими для нашого дослідження, виділимо компетентнісний, особистісно орієнтований та інтегрований.

Одним із найбільш обговорюваних у науковій спільноті (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Галузяк, І. Гудзик, О. Глузман, Г. Єльнікова, Е. Зеєр, І. Зимня,

В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Локшина, В. Луговий, А. Маркова, Н. Нагорна, О. Овчарук, Л. Парасценко, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Т. Смагіна, С. Трубачова, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Хуторський, С. Шишов, А. Ярошенко та ін.) є компетентнісний підхід (лат. *competens* – здібний, знаючий), який став своєрідним засобом оновлення змісту сучасної освіти. Такий підхід О. Онопрієнко називає системним, міждисциплінарним, що характеризується особистісними та діяльнісними аспектами [11, с. 28], бо він полягає в спрямуванні освітнього процесу на формування ключових та предметних компетентностей, висуває на перше місце не високий рівень поінформованості особистості, а вміння вирішувати проблеми.

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб та умов ринку праці, оперувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [9, с. 6].

Отже, впровадження компетентнісного підходу означає переорієнтувати освіту з процесу на результат в діяльнісному вимірі.

Особистісно орієнтований підхід передбачає урахування своєрідності кожної особистості, інтереси якої проголошуються пріоритетними (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, В. Моляко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.).

Особистісно орієнтована модель освіти була впроваджена на противагу авторитарній моделі, у якій поняттю «особистість» відводилася незначна роль. На думку І. Бека такий підхід забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, призводить до виховання вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них у своїй життєдіяльності [1].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу, якому властива гуманістична і психологічна спрямованість, передбачає створення такого середовища, в якому б відбувалось залучення особистості до активної діяльності, яка спрямовує її на саморозвиток та самовираження.

В свою чергу інтегрований підхід (інтеграція – від лат. *Integrum* – ціле, лат. *Integratio* – відновлення) передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб забезпечувалась цілісність предметних знань та формування цілісної картини світу (Н. Бібік, І. Большакова, М. Вашуленко, Н. Гавриш, М. Іванчук, Н. Коваль, І. Козловська, О. Просіна, Т. Пушкарьова, О. Савченко).

Інтегративний підхід дає можливість педагогу формувати в учнів знання, що будуть характе-

ризуватися вищим рівнем осмислення, динамічністю їх застосування в різних ситуаціях, дієвістю та системністю. До того ж інтеграція сприяє розширенню пізнавального досвіду учнів, формуванню інтересу до подій, явищ та процесів дійсності, розвиває загальнонавчальні навички дітей [7, с. 10–11].

Інтегрований підхід реалізує ідею від цілісності діяльності до системного цілісного знання про об'єкт. Такий підхід змушує суб'єкта об'єднати практичну діяльність у цілісність, шукаючи причину цього об'єднання в системному уявленні про певний об'єкт чи явище, який науково парціально пізнавався за діяльнісного підходу [5, с. 58].

Отже, в розглянутих загальнометодологічних та науково-практичних підходах акцентується увага на визначній ролі активної діяльності особистості в освітньому процесі.

Разом з тим розуміння діяльності як засобу розвитку особистості є психологічною основою діяльнісного підходу. С. Гончаренко в «Педагогічному словнику» трактує термін «діяльність» як спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [3, с. 98]. Діяльність є рушійною силою пізнання та розвитку людського суспільства.

Ще Я. А. Коменський у «Великій дидактиці» наголошував на тому, що діяльності дитина навчається тільки через діяльність; у навчанні недостатньо сприймати інформацію тільки на слух, потрібно використовувати різні аналізатори (замальовувати, промовляти вголос), і, найважливіше, виражати «діяльністю рук» [8, с. 171].

Суголосні Я. А. Коменському думки Ф. Фребеля: «...те, що дитина по спроможності зробить своїми руками – зліпить, складе, намалює, виріже – це вона найкраще зрозуміє й це міцніше заляже в її пам'яті» [16]. Педагог обґрунтував принцип самодіяльності й обумовив розвиток дитини діяльністю, а серед умінь, які формуються у дошкільника, Ф. Фребель називав здатність до самореалізації та самовираження у мистецькій діяльності [6].

Не можна оминати увагою і думки С. Русової щодо значущості практичної діяльності у розвитку дитини, а саме, впливу праці на процес запам'ятовування. Так, педагог обґрунтовувала важливість «самостійної праці» дитини, завдяки якій здійснюється оброблення отриманої інформації та включення дітей у драматизацію, проведення екскурсій, малювання, ліпку тощо [16, с. 59]. Праця, за переконанням С. Русової, має вабити дитину і процесом, і результатом, а для цього педагог так має організувати діяльність, щоб вона була цікавою, не одноманітною, а творчою та не втомлювала дитину [16, с. 48–50].

Проблема діяльнісного підходу в освіті перебуває у центрі уваги і сучасних дослідників.

Так, розтлумачуючи термін «діялісно особистісна концепція виховання» С. Гончаренко ствер-

джує, що дієвим виховання буде за умови, коли дитина включається в різноманітні види діяльності, оволодіваючи суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню її активності педагогом [3, с. 98].

За діяльнісного підходу в освіті, зазначає І. Бех, практика стає критерієм істинності пізнавальних результатів. А кінцевою метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння. Такий підхід має забезпечити трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності [1].

У сучасному психолого-педагогічному словнику за редакцією О. Шапран, визначено, що діяльнісний підхід – означає організацію та управління цілеспрямованої навчально-виховної діяльності студента або учня в загальному контексті їх життєдіяльності (мається на увазі спрямованості їхніх інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду). Цілком погоджуємось з О. Шапран в тому, що підґрунтям такого підходу, є реалізація діяльнісного характеру змісту освіти, в результаті якої відбувається перетворення студента або учня з об'єкта на суб'єкт навчання [17, с. 101–102].

Підсумовуючи, зазначимо, що саме діяльнісний підхід дозволяє створити умови для розвитку конкурентноспроможної, соціально активної та компетентної особистості.

**Висновки і пропозиції.** Методологічні підходи окреслюють загальну концептуальну позицію в освітньому процесі, визначають його системну організацію, особливості взаємодії його компонентів відповідно до визначених цілей навчання і виховання. Визначну роль у загальнонаукових та науково-практичних підходів грає активна позиція особистості (педагога, учня, студента). Діяльнісний підхід є квінтесенцією активної діяльності особистості в освітньому процесі.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення особливостей впровадження діяльнісного підходу в початковій освіті.

#### Список використаної літератури:

- Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді : теорія, практика, досвід*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10–11 квіт. 2012); редкол. : Побірченко Н. А., Пашков В. В., Ястребова В. Я. та ін. Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. С. 6–11.
- Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. 2006. № 3(5). С. 124–133.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
- Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 107–115.
- Зайцева Л. Інтегрований підхід: сутність та можливість впровадження в дошкільній освіті. *Молодь і ринок*. 2011. № 12 (83). С. 55–58.
- Іванюк Г. І., Січкара А. Д. Ідеї діяльнісного підходу Ф. Фребеля в українському дошкільлі: від минулого до сьогодення. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (59). С. 101–105.
- Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : Друкарня Мадрид, 2018. 76 с.
- Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.1. Великая дидактика / ред. и авт. биогр. очерка А. А. Красновский; пер. с лат. Д. Н. Королькова. Москва: Учпедгиз, 1939. 320 с.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.
- Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2014. № 3. С. 72–77.
- Онопрієнко О. В., Онопрієнко О. М. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін. Черкаси: [б. в.], 2018, 274 с.
- Підлісний М. М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення : моногр. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.
- Поліщук В. А. Практикологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 32. С. 148–150.
- Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
- Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56–59.
- Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Український громадський видавничий фонд, 1924. 129 с.
- Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2016. 473 с.



**Zubtsova Yu., Andryushchenko O. The Problem of Personal Activity in Context of General Methodological and Scientific-Practical Approaches in Education**

*The article is devoted to the problem of personal activity from the point of view of different methodological approaches. The author considers specific features of general methodological and scientific practical approaches in education, namely: the axiological approach, according to which education and upbringing priorities serve as a specific target and regulator of pedagogical processes; axiological approach, within which, personality is seen as developing, functioning, using ways that provide it with the highest social and professional effectiveness in activity; the praxeological approach, the basis of which are categories of values, qualities, norms, goals, educational processes, results, products, correction of activities and within which the personal activities that are based on the synthesis of theoretical knowledge and practical experience; the competence approach, which is to direct the educational process to the formation key and subject competencies, puts forward in the first place not high level of awareness of the individual, and ability to solve problems; the personality-oriented approach that takes into account uniqueness each person whose interests are declared a priority; an integrated approach, which involves the organization of the educational process in this way so as to ensure the integrity of subject knowledge and formation holistic picture of the world. The author emphasizes attention that in the considered general methodological and scientific and practical approaches emphasizes the importance of active personal activity in educational process.*

*Interpretation of the category «activity» in the scientific literature is analyzed. Particular attention is paid to the activity approach, which is based on the principle of active personality. It is proved that the basis of activity approach in education is the active nature of learning and the orientation of teachers to organization of students' activities, which will reveal the potential personality capabilities and turn a student out of an object into a subject of study.*

**Key words:** activity, methodological approaches, activity approach.

УДК 378.018.4:616-036.21

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.5>**Л. А. Карташова**

ORCID ID: 0000-0002-1270-4158

доктор педагогічних наук, професор,  
заступник директора з дистанційного навчання  
Центрального інституту післядипломної освіти  
Національної академії педагогічних наук України

**А. О. Квятковська**

ORCID ID: 0000-0002-4977-5515

аспірантка кафедри відкритих освітніх систем  
та інформаційно-комунікаційних технологій  
Університету менеджменту освіти  
Національної академії педагогічних наук України,  
викладач Київського фахового коледжу зв'язку

**Н. П. Шалигіна**

ORCID ID: 0000-0002-4212-0049

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Навчально-наукового центру іноземних мов  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

## ДОСВІД ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ

У статті автори аналізують досвід впровадження змішаного навчання в країнах Польщі та Німеччини. Адже, спочатку COVID-19, потім війна в Україні, яку розпочала Росія в лютому 2022 р., внесли корективи в звичне для освітян очне навчання. Не менш важливим аспектом впливу на зміни в освітніх системах є розвиток технологій, що призводить до того, що змішане навчання ніколи не вийде зі списку популярних освітніх трендів. З його активним впровадженням можна використовувати як відомі традиційні методи очного, так і, інноваційні, електронного навчання. Завдяки цьому студенти стають центром навчання. При цьому викладачі все частіше відіграють роль наставників, які орієнтують студентів. Означена сучасна тенденція не тільки покращує навчальний досвід студентів та учнів, але й пробуджує їх мотивацію до навчання. «Гібридне навчання», «змішане навчання», «навчання за допомогою технологій», «інтегроване навчання» або «перевернута класна кімната» – це лише деякі з найбільш популярних використовуваних підходів. Проте, як би їх не називали, відбувається поєднання офлайн– та онлайн-навчання таким чином, що одне доповнює інше. До сьогодні немає єдиного універсального визначення змішаного навчання, оскільки воно сильно залежить від контексту, країни, певного закладу освіти. Однак, одне можна сказати напевно: змішане навчання – це інтеграція цифрових інструментів, технік і матеріалів (елементів електронного навчання); діяльність в очній формі (традиційна методика навчання); та самостійне навчання (персоніфіковане навчання).

Разом із очними заняттями, змішане навчання в країнах, аналітичний огляд яких здійснюють автори, відбувається за допомогою систем управління онлайн-навчанням (LMS), таких як Moodle, Canvas або BlackBoard. В статті описано результати огляду досвіду різних університетів Польщі та Німеччини, та окреслено як саме вони впроваджують змішане навчання. Авторами приводиться інфографіка переходу різних типів навчання з 1960 до 2020 року. Викладено результати опитування польських студентів, щодо задоволеності дистанційним навчанням, введеним через COVID-19, та наслідково причинні зв'язки переходу до змішаного навчання. Розглянутий досвід змішаного навчання в німецькій освіті, на прикладі Берлінської школи економіки та права та в Школі менеджменту та права, та досвід в польській освіті, на прикладі Польського віртуального університету, Університету Марії Кюри-Склодовської і Варшавського технологічного університету.

**Ключові слова:** змішане навчання, очне навчання, електронна освіта, заклади вищої освіти, ефективність навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта має підготувати кожного громадянина до життя в умовах розвитку суспільства знань та глобалізації, адаптувати систему освіти до вимог ринку

праці. Стрімкий розвиток і поширення інформаційних технологій створює нові можливості в освіті. Особливим їх проявом є впровадження змішаної освіти. Внаслідок пандемії Covid-19 освітній

світовий сценарій змінився непередбачувано. Щоб залишитися та адаптуватися до кризи, з'являються нові течії, що відбувається у світових освітніх трендах. Хоча деякі глобальні тенденції зберігають свою цінність, деякі є новими тенденціями та трендами майбутнього. Тенденції в освіті полягають у тому, що методи викладання та навчання приносять велику цінність людям. З розвитком технологій, змішане навчання ніколи не вийде зі списку популярних освітніх трендів. Змішане навчання дає можливість використовувати найкращі моменти з очного та електронного навчання. Автори в цій статті намагались проаналізувати, ознайомитись з досвідом впровадження змішаного навчання в польській та німецькій освіті. Адаже виникло питання з'ясування особливостей досвіду закордонних колег: як здійснювалось дистанційне і змішане навчання, як воно організоване в певних закладах освіти, які технології використовувались для проведення змішаного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із теми.** Різні науковці розглядають змішане навчання як з позитивними, так і з негативними моментами.

Наприклад, М. Гила [10] наголошує, що: «Суть змішаного навчання полягає не просто в поєднанні різних форм навчальних курсів, а можливість їх вибору, який посилює ефективність навчального процесу». У свою чергу, Гаррісон і Канука [8] описують змішане навчання як «продуману інтеграцію» очного навчання в класі з онлайн-навчанням. Stefanie Quade [4] зауважує в своїй статті, що змішане навчання вимагає від студентів вищого рівня самодисципліни та управління часом, ніж чисте очне навчання.

Українські науковці О. Спірін, К. Осадча, та ін. [19] зазначають, що, згідно опитування, чи задовольняє студентів змішане навчання порівняно з дистанційним навчанням, здобувачі переважною більшістю відповіли, що їх більш задовольняє змішане навчання. У своїх дослідженнях Г. Ткачук [20] зазначає, що «...змішане навчання передбачає раціональне використання навчального часу, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб студента, диверсифікацію джерел отримання знань, використання гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та, як наслідок, підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів».

**Метою статті** є аналіз досвіду змішаного навчання за кордоном, а саме в польських та німецьких закладах освіти для набуття та можливого запозичення досвіду українськими закладами освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки Інтернету освіта набула нового виміру. Це стало можливим у безпрецедентних масштабах, адже

доступ до незліченних інформаційних ресурсів, а також до інструментів підвищення якості освіти має широкий вибір для педагогів та викладачів. Саме популярність і доступність інтернет-сервісів визначили успіх електронної освіти. Як зазначають науковці Л. Карташова, Т. Сорочан та ін. [12] «поки ще не збіг термін карантинних обмежень, викликаних епідемією COVID – 19, Україні належить здолати ще один виклик – країна вступила в період воєнного стану, введеного у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації. У цих умовах особливо важливим стає аспект безперервності освіти, що надається дітям і молоді. Освіта допомагає здолати розрив між стабільним минулим і новим сьогоднішнім». Тому визначити пріоритети, особливості, можливості ефективного функціонування освітньої системи необхідно, в тому числі, опираючись на досвід іноземних країн є дуже актуально на сьогодні.

Дистанційне навчання може бути електронним або змішаним. Електронне навчання – це навчання, яке повністю базується на дистанційному спілкуванні (напр. через Інтернет), тоді як змішане навчання є навчанням, яке поєднує традиційне та дистанційне. М. Хила [10] в своїй статті вказує: «Електронне навчання – це всі заходи, що підтримують навчальний процес з використанням технологій ІКТ. Електронне навчання орієнтоване на індивідуальні потреби одержувача та дозволяє індивідуалізувати темп навчання, доступний у будь-який час на робочому місці чи вдома в студента».

На думку А. Basak [3] ефективність навчання підвищується за умови дотримання чотирьох наступних чинників:

- індивідуалізації навчання;
- зв'язок зв'язку між сторони процесу навчання;
- активна діяльність кожного учасника в загальному навчанні;
- вплив на органи чуття учасника освітнього процесу.

Навчання в рамках концепції «змішаного навчання» є одним з методів підтримки електронного навчання. Ідея змішаного навчання в школах Польщі базується на використанні кількох методів навчання. Це поєднання лекції з майстер-класами, вправ з акторською майстерністю, ігри переплітаються з моментами роздумів.

Наразі польські, українські та німецькі вчені, Maria Helenowska-Peschke [13], António dos Reis [2], Stanislav Božek [1], Любов Карташова, Андрій Гуржій [18], Олег Спірін, Катерина Осадча [19], приходять до висновку, що найефективнішою комбінацією є поєднання методів електронного навчання з традиційним навчанням. Адаже у змішаному навчанні можна використовувати широке різноманіття дієвих механізмів.



Саме пандемія коронавірусу внесла корективи в навчання різних країн. Польща не стала винятком. Рекомендованим способом організації навчання Ministerstwom Edukacji i Nauki стала змішана модель, за якої значна частина лекційних та семінарських занять, а також окремі практичні заняття та проектування, відбуваються з використанням методів і прийомів дистанційного навчання. Решта занять проводяться в стаціонарній формі [16]. З такими рекомендаціями можна ознайомитись на сайті Міністерства освіти та науки Польщі [14].

Змішане навчання в університетах Польщі спрямовувалось на раціональне використання аудиторії та лабораторну інфраструктуру, відповідно до розпоряджень керівництва певного університету. Сучасні університети постійно шукають нові, альтернативні та високоефективні форми навчання для членів інформаційного суспільства, що розвивається. Студенти можуть працювати, будучи розосередженими по всьому світу і вільно спілкуватися з віртуальною спільнотою. Академічні навчальні програми більше не потрібно розробляти виключно окремими особами інституцій, але можуть бути створені організаціями, наприклад: віртуальними університетами або віртуальними факультетами. Прикладом може бути Польський віртуальний університет (PUW), який є спільним підприємством Гуманітарно-економічний університет у Лодзі та Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні. PUW проводить навчання та додаткові курси через Інтернет, підтримуючи тренінги та традиційні лекції та підтримуючи сучасні методи навчання. Разом з тим, розроблена навчальна платформа дає можливість викладачеві контролювати роботу студента [3].

Започаткування електронної освіти в Польщі відноситься до 2000 р., і в подальші роки вона бурхливо розвивалася у ВНЗ. Перші експерименти, пов'язані з електронним навчанням, були проведені, зокрема, в Польському віртуальному університеті, Університеті Марії Кюрі-Склодовської і Варшавському технологічному університеті. Часто це були ініціативи «від низу до верху», поширювані технологічними ентузіастами, які почали експериментувати з платформою Moodle з відкритим початковим кодом в університетах і використовувати її для проведення навчання. Не менш поширеними платформами в Польщі є Chamilo [5], eFront, [7], ILIAS [11], як зазначає S. Bożek [1].

З метою запозичення досвіду, академічні викладачі їздили в США або Великобританію, адже ці країни впровадили більше просунуте електронне навчання. Таку практику впровадження електронного навчання застосовували, наприклад, PUW або університет WSB.

Як відмічає експерт WSB в Ополі, в Польщі все ще існує декілька бар'єрів, які заважають роз-

витку електронного навчання. Їх можна згрупувати в декілька областей, на основі проведених опитувань студентів старших курсів WSB в м. Ополі:

- проблеми, пов'язані з менталітетом людей,
- якістю мультимедійного контенту,
- технологічні, програмні, прикладні і апаратні проблеми,
- проблеми психологічного характеру, наприклад, пов'язані з мотивацією.

Важливо відмітити, що в Польщі з юридичної точки зору неможливо проводити навчання повністю по формулі електронного навчання. У правилах використовується тільки змішане рішення для навчання, тобто змішане поєднання традиційного і дистанційного зайняття. Подальші документи і закони уточнювали пропорції зайняття, яке могло проводитися по цій формулі, будь то 40, 60 або 80%, залежно від специфіки ВНЗ. Справжнього електронного навчання немає, і подальші акти обмежуються тільки відсотками і, можливо, балами ECTS, тому що дистанційне зайняття не може перевищувати 50% в процесі навчання. Бали ECTS – вказує викладач Університету WSB в Ополі [17].

Згідно інформації, наданої Міністерством науки PAF, в Польщі є 379 університетів, 232 з яких є недержавними (також 58 недержавних університетів знаходяться в процесі ліквідації). У Польщі згідно з висновками PAF, в 2020 році, переважна більшість державних ВНЗ вирішили використати змішану форму навчання в першому семестрі навчального року, як правило, з переважанням дистанційного навчання. Це означає, що тільки частина зайняття проводилася в аудиторії. Згідно опитування в 2020р, більшість респондентів відзначили, що дистанційна форма не найкраще впливає на засвоєння матеріалу (рис. 1).

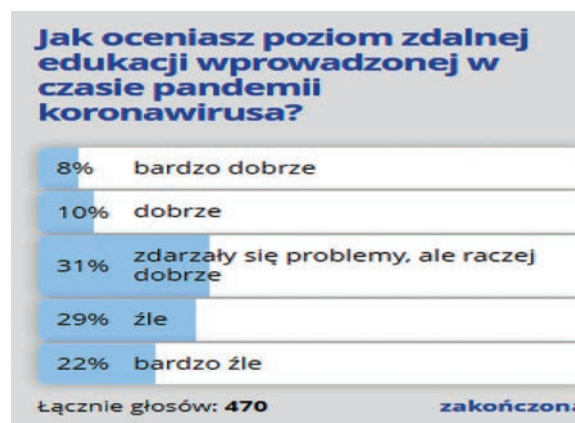


Рис. 1. Опитування респондентів, щодо задоволення дистанційною формою, введеною через коронавірусну інфекцію

Відповідно до опитування 31% зазначили, що були проблеми з навчанням, але вони відносно

успішно закінчили, а 29% зазначили, що рівень навчання їх не задовольнив. Аналіз даних також показав, що майже третина польських студентів, що брали участь в дослідженні, часто або постійно випробовували смуток (28,9%), самотність (27,4%) і депресію (28,4%), тому вбачають саме змішану форму більш прийнятною, ніж дистанційне навчання, як показало опитування (рис. 1).

Автори проаналізували досвід змішаного навчання в Німеччині, яке має більш послідовну форму з 2015 року в Школі менеджменту та права (SML), де половина очних занять у цій програмі викладаються онлайн, інша половина відбувається в класі. Цифрове, віртуальне викладання та навчання є стратегічним напрямком у навчанні німецьких студентів. Формати онлайн-навчання слід використовувати там, де це має сенс, і в той же час слід використовувати переваги очного навчання. Очне навчання залишається важливою опорою навчання. «Важливо поєднати найкраще з обох світів», – каже Ліза Мессенцель, керівник групи змішаного навчання в ZHAW.

Дві змінні, які відіграють роль у різних дидактичних налаштуваннях змішаного навчання, це простір і час. Тому дуже важливо «коли» і «де» навчання відбувається в групах або класах. «Як» – це важливе подальше питання, яке виникає внаслідок поєднання просторових і часових вимірів, а також із передбачуваних цілей навчання, самої цільової групи, загальних освітніх потреб тощо, тобто тих змінних, які відіграють вирішальне значення. роль у формуванні кожного дидактичного дизайну в будь-якому випадку.

Другим впливовим параметром у концепції змішаного навчання в Німеччині є простір, де відбувається навчання та викладання. Це може бути матеріальний простір, тобто кімната в будівлі в певному місці. Однак навчання та викладання також можна проводити у віртуальному просторі, коли студенти «зустрічаються» віртуально на цифрових каналах, таких як Zoom для синхронних подій, або на навчальних платформах, таких як Moodle для асинхронного навчання.

Змішане навчання характеризується просторово віртуальним і переважно цифровим (онлайн), а також матеріальним чи фізичним виміром на місці.

На осі XY простору і часу є чотири області, в яких вищезгадані виміри змішаного навчання проявляються по-різному:

- Вісь X: синхронний – асинхронний
- Вісь Y: на місці (фізично) – онлайн (віртуально)

Згідно з наведеним вище описом, змішане навчання теоретично можна розуміти як повністю синхронну пропозицію на місці (тобто очне навчання, рис. 2), з іншого боку, також повністю асинхронну онлайн-пропозицію, яка опрацю-

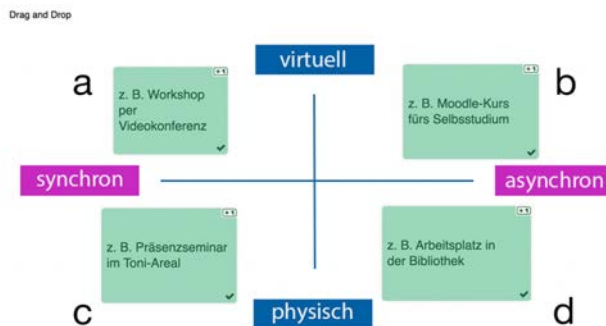


Рис. 2. Поєднання синхронного, асинхронного навчання, фізичного та віртуального

ується в індивідуальному темпі, наприклад, онлайн-курс у Moodle (рис. 2). Однак найпоширенішими варіантами змішаного навчання є ті, які поєднують, наприклад, різні сесії – обличчям до обличчя з інтерактивними онлайн-фазами або змішують онлайн-фази з синхронними та асинхронними медіа-інструкціями з інтерактивними онлайн-методами.

Тому всі можливі комбінації очних уроків з онлайн-методами можна назвати змішаним навчанням.

Hrastinski S. зазначає [9], що змішане навчання, залежить від фокусу закладу чи вчителя та від аспекту, якому ви хочете надати найбільшу вагу. Основна увага в рамках концепцій змішаного навчання може бути, наприклад, на якісному покращенні, на розширенні кількісних аспектів, або на концепціях співпраці в групах або в класі. Hrastinski робить висновок, що змішане навчання стало загальним терміном, який в основному означає всі форми освітніх пропозицій, які складаються з поєднання очного та онлайн-навчання. Отже, що означає змішане навчання, слід визначати в кожному конкретному випадку, щоб було зрозуміло, що мається на увазі в конкретних термінах.

Німецькі науковці Möslin-Tröppner і Bernhard [15] вважають, що термін змішане навчання є застарілим і тепер говорять про цифрове навчання: термін цифрове навчання встановлює нові параметри та узагальнює інші концептуальні виміри. Автори вказують, що цифрове навчання можна реалізувати у віртуальному просторі (імерсивне навчання), та вказують на корисні цифрові інструменти, які можна використовувати для навчання та віртуальної співпраці.

Спеціально для випускників коледжів (Hochschule in Deutschland), які хочуть вступити до магістратури, існує цілий ряд курсів, які можна пройти повністю онлайн або всього за декілька коротких етапів відвідування, наприклад, як пропонує Інститут комунікаційних технологій (Університет Лейбніца в Ганновері) з 2016 р. А вже з 2020 р. через Ковід-19 в цьому університеті були

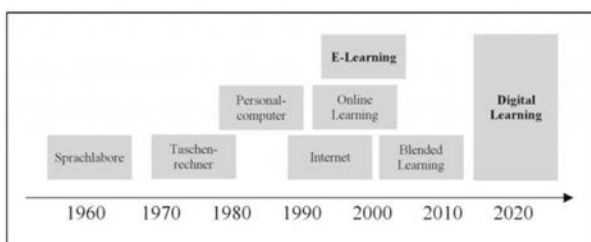


Abb. 1.1 Entwicklungsstufen hin zum Digital Learning. (Quelle: Eigene Darstellung)

Рис. 3. Форми навчання з 1960 р. до 2020 р.

сформовані правила CORONA для письмових та усних іспитів в умовах дистанційного навчання.

Модель дистанційного навчання Деггендорфа (DEG-DLM) – це дослідницький проект, який займається впровадженням підходів до змішаного навчання в університетському контексті. У ході цього проекту гнучка конструкція пропозицій додаткової професійної освіти для нетрадиційних студентів є центральною. Група студентів починає навчання після професійної підготовки, професійної практики або після відпустки по догляду за дитиною. Це дослідження визначило, як цифрові елементи можуть доповнювати звичайні курси у змішаному підході до навчання [6].

Зазначається три технологічні формати навчання:

- особисті заходи з технологією відеоконференцій;
- веб-конференції;
- віртуальні курси.

Студентам було запропоновано пройти опитування щодо того, які з цих підходів, на їх думку, сприйнялись би найкраще.

Для відповіді на запитання дослідження було обрано кількісний підхід із перехресним збором даних анкети в рамках онлайн-оцінки курсів із 1703 особами. Результати оцінювання викладання студентів показують, що окремі формати викладання були сприйняті позитивно. Це показує, що найвищі оцінки отримали очні курси з технологією відеоконференцій, за якими йдуть віртуальні курси. У порівнянні веб-конференції отримали найнижчі оцінки. З цих шаблонів результатів можна зробити висновок, що використання навчання з застосуванням технологій було загалом добре сприйняте учнями. З огляду на той факт, що студентам було надано високий ступінь гнучкості щодо місця та часу, завдяки використанню цифрових форматів навчання, можна припустити, що підходи до змішаного навчання можуть відігравати важливу роль у студентів магістрантів [6].

Курси, вправи, відеоролики та перевірки самостійної роботи включені до курсів та веб-конференцій, які пов'язані між собою. Студенти також

заохочуються у віртуальних навчальних підрозділах, щоб активізувати знання

У Берлінській школі економіки та права змішане навчання було запроваджене вже з жовтня 2016 р., де 50% навчання проходить онлайн, а 50% – в очних заняттях. Студенти приходять до університету на блоковий тиждень і приблизно два дні через тиждень для очних занять, що відповідає рекомендаціям Берлінської школи економіки. Таким чином вони гнучко навчаються онлайн, незалежно від місця розташування. Викладання тут є асинхронним і гнучким за часом, але з фіксованими термінами подачі завдань і чіткими специфікаціями.

**Висновки і пропозиції.** Узагальнюючи зазначене вище, проаналізувавши досвід Польщі та Німеччини, автори відзначають, що змішане навчання ефективно прийшло на зміну очному та дистанційному, як синергетичний чинник розвитку освіти. Адже такий організаційний підхід узагальнює та охоплює найбільш актуальні процеси, дає змогу всім учасникам освітнього процесу навчитись аналізувати, формувати особисті цифрові та професійні навички, навчить гнучко та індивідуально планувати подальшу професійну діяльність.

Змішане навчання вимагає високої поміркованості, навіть у віртуальному навчальному середовищі, тому що дидактичний взаємозв'язок і зв'язок між онлайн-фазами та очним курсом є важливим фактором успіху для впровадження. Завдяки змішаному навчанню як студенти, учні так і викладачі отримують широкі можливості розвинути компетентності 21 століття.

На думку авторів, студенти отримують найкраще з обох світів за допомогою змішаного навчання: поєднання онлайн-навчання та очного навчання в університеті чи коледжі, що підвищує цифрову компетентність для поточного робочого світу завдяки сучасному електронному та соціальному навчанню. У свою чергу, педагоги отримують змогу самостійно визначити ступінь неперервних змін. Ми живемо в цифровому світі, тому для освіти постає питання, яке вже полягає не в тому, чи використовуються цифрові технології в навчанні, а – як вони використовуються. На рівні управління коледжів та університетів очікуються позитивні ефекти від сценаріїв змішаного навчання, починаючи від позиціонування як інноваційного закладу освіти та звернення до нових цільових груп, особливо у сфері професійного навчання, до більш ефективного використання ресурсів та економії коштів. **Перспективи подальших досліджень** вбачаються авторами у вивченні як позитивного, так і негативного досвіду організації змішаного навчання з використанням інформаційних технологій в різних країнах з метою покращення, інноваційних змін в закладах освіти України.



**Список використаної літератури:**

1. Bożek S. Lekcje informatyki z zastosowaniem metody blended learning. Kraków. 2020. URL: <https://www.biofizyk.pl/blendedlearning.pdf>
2. António dos Reis, To Bea (Blended) B-Teacher in the 21st Century . Some Reflections, International Journal of Research in E-learning, vol 1, 2015
3. Basak A. Kształcenie na odległość a rynek pracy, 2009. URL: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel\\_i\\_Szkola/Nauczyciel\\_i\\_Szkola-r2009-t3\\_4\\_\(44\\_45\)/Nauczyciel\\_i\\_Szkola-r2009-t3\\_4\\_\(44\\_45\)-s133-144/Nauczyciel\\_i\\_Szkola-r2009-t3\\_4\\_\(44\\_45\)-s133-144.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)-s133-144/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)-s133-144.pdf) (дата звернення 16.07.2022).
4. BLENDED LEARNING IN DER PRAXIS: AUF DIE RICHTIGE MISCHUNG AUS ONLINE UND PRÄSENZ KOMMT ES AN. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/blended-learning-praxis> (дата звернення 16.07.2022)
5. Chamilo. URL: <https://chamilo.org/en/>
6. Duschaneck V. Eine quantitative Untersuchung der Studierendensicht zur Ausgestaltung eines Kurses in einem virtuellen Lernportal , 2018 URL: [https://www.researchgate.net/publication/327269497\\_Blended\\_Learning\\_an\\_der\\_Hochschule\\_Eine\\_quantitative\\_Untersuchung\\_der\\_Studierendensicht\\_zur\\_Ausgestaltung\\_eines\\_Kurses\\_in\\_einem\\_virtuellen\\_Lernportal](https://www.researchgate.net/publication/327269497_Blended_Learning_an_der_Hochschule_Eine_quantitative_Untersuchung_der_Studierendensicht_zur_Ausgestaltung_eines_Kurses_in_einem_virtuellen_Lernportal) (дата звернення 19.07.2022)
7. eFront, URL: [www.efrontlearning.com](http://www.efrontlearning.com).
8. Garrison, D. R. und Kanuka, H. Blended Learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 2006. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
9. Hrastinski, S., What do we mean by Blended Learning? 2019, s. 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>.
10. Hyla M., Przewodnik po e-learningu. Kraków, 2005.
11. ILIAS, URL: <https://www.ilias.de/en/>
12. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. DIGITALTWIN OF POSTGRADUATE EDUCATIONAL INSTITUTION: ECOSYSTEM FOR TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW. Danish scientific journal: pp. 46-51 (60). 2022
13. Maria Helenowska-Peschke, Blended Learning Model for Computer Techniques for Students of Architecture, International Journal of Research in E-learning, vol.3, 2017
14. Ministerstwa Edukacji i Nauki. URL: [https://www.gov-pl.translate.google.com/web/edukacja-i-nauka?\\_x\\_tr\\_sl=pl&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www.gov-pl.translate.google.com/web/edukacja-i-nauka?_x_tr_sl=pl&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=op,sc)
15. Mösllein-Tröppner / Bernhard. Digital Learning. Fachbuch. 2021 URL: <https://www.beck-shop.de/moeslein-troepfner-bernhard-digital-learning/product/32213377>
16. Organizacja kształcenia w nowym roku akademickim Rekomendacje dla władz uczelni, WARSZAWA, WRZESIEŃ 2020 URL: [https://www.gov-pl.translate.google.com/web/edukacja-i-nauka/organizacja-ksztalcenia-w-nowym-roku-akademickim-rekomendacje-dla-wladz-uczelni?\\_x\\_tr\\_sl=pl&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www.gov-pl.translate.google.com/web/edukacja-i-nauka/organizacja-ksztalcenia-w-nowym-roku-akademickim-rekomendacje-dla-wladz-uczelni?_x_tr_sl=pl&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc) (дата звернення 18.07.2022)
17. Pandemia może spopularyzować e-learning na polskich uczelniach. URL: [https://focusonbusiness-eu.translate.google.com/pl/edukacja/pandemia-moze-spopularyzowac-e-learning-na-polskich-uczelniach/17856?\\_x\\_tr\\_sl=pl&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://focusonbusiness-eu.translate.google.com/pl/edukacja/pandemia-moze-spopularyzowac-e-learning-na-polskich-uczelniach/17856?_x_tr_sl=pl&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc) (дата звернення 18.07.2022)
18. Карташова, Л.; Гуржій, А. Зайчук, В.; Сорочан Т. та Журавльов Ф. Цифровий двійник освітнього закладу: інноваційна концепція змішаного навчання . In Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology – Volume 2: AET, ISBN 978-989-758-558-6, pages 300-310.2022. DOI: 10.5220/0010931100003364 Web of Science
19. Осадча К, Осадчий В, Спірін О, Круглик В. СТАН ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19. Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах». 2022 DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44>
20. Ткачук Г. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України», European vector of Ukraine and Republic of Poland, вип. 1, с. 465-485, 2018.

**Kartashova L., Kviatkovska A., Shalyhina N. The experience of blended learning of higher education institutions in Poland and Germany**

*In the article, the authors analyze the experience of introducing blended learning in Poland and Germany. After all, first the Coronavirus, then the war in Ukraine, launched by Russia in February 2022, made adjustments to the usual face-to-face studies for teachers. An equally important aspect of the impact on changes in educational systems is the development of technology, which leads to the fact that blended learning will never leave the list of popular educational trends. With its active implementation, both well-known traditional face-to-face methods and innovative e-learning methods can be used. As a result, students become the center of learning. At the same time, teachers increasingly play the role of mentors guiding students. This modern trend not only improves the learning experience of students and students, but also awakens their motivation to learn. “Hybrid learning”, “blended learning”, “technology-assisted learning”, “integrated learning” or “flipped*

---

*classroom” are just some of the most popular approaches used. However, whatever they are called, there is a combination of offline and online learning in such a way that one complements the other. Until now, there is no single universal definition of blended learning, since it is highly dependent on the context, country, and a particular educational institution. However, one thing is certain: blended learning is the integration of digital tools, techniques and materials (elements of e-learning); full-time activities (traditional teaching methods); and independent learning (personalized learning).*

*Together with face-to-face classes, blended learning in the countries analyzed by the authors takes place using online learning management systems (LMS) such as Moodle, Canvas or BlackBoard.*

*The article describes the results of a review of the experience of different universities in Poland and Germany, and determines how they implement blended learning. The authors provide an infographic of the transition of different types of education from 1960 to 2020. The results of a survey of Polish students regarding satisfaction with distance learning, introduced through the Coronavirus, and the consequent causal relationships of the transition to blended learning are presented. The experience of blended learning in German education is considered, on the example of the Berlin School of Economics and Law and in the School of Management and Law and Experience in Polish Education, on the example of the Polish Virtual University, Maria Curie-Skłodowska University and Warsaw University of Technology.*

**Key words:** *blended learning, face-to-face learning, e-learning, higher education institutions, learning efficiency.*



**I. А. Княжева**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## МЕНТАЛІТЕТ І МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті доведено значення підвищення якості професійного становлення майбутніх педагогів як пріоритетної цінності, керованого поетапного входження здобувачів освіти у світ особистісних і професійних цінностей, й водночас мети та результату професійно-педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти.*

*Дослідницька увага автора сфокусована на розкритті сутності понять «менталітет» і «ментальність», позиціонуванні основних етапів їх становлення в науковому дискурсі. Доведено міждисциплінарний характер означених феноменів та позиційовано специфічність досліджуваних аспектів проблеми відповідно до обраних представниками гуманітарних наук вихідних положень і дослідницьких завдань. Зафіксовано відсутність системної міждисциплінарної теорії менталітету та ментальності, здатної поєднати поліваріантні визначення цих феноменів, їх структури, динаміки та механізмів формування, розвитку і корекції.*

*Виокремлено константи менталітету, а саме: ієрархія цінностей, властивих певному суспільству, його культурні традиції, домінуючі потреби, архетипи, системи поглядів, емоцій, оцінок, життєві настанови, умонастрої та моделі поведінки.*

*Розглянуто наявні аргументи щодо можливості розмежування феноменів «менталітет» і «ментальність», які співвідносяться як загальне (менталітет), що є характеристикою певної формації, соціальної спільноти та відображає «внутрішню організацію і диференціацію ментальності» й особливе (ментальність), яка суб'єктивує притаманні цій спільноті властивості.*

*Схарактеризовано сутність професійної ментальності як складного динамічного суб'єктного феномену, що формується та розвивається під впливом соціального середовища, доведено значення менталітету і ментальності в процесі професійного становлення майбутніх педагогів.*

*Проаналізовано структуру професійного менталітету педагога, основні критерії (суспільно-громадянський, настановний, оцінно-розумовий професійно-культурний) і показники його сформованості; означено конкретні механізми і підходи до формування в умовах сучасного педагогічного закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** менталітет, ментальність, професійна ментальність, майбутні педагоги, професійне становлення, заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства вимагає суттєвої модернізації системи освіти, у тому числі й вищої, щодо підвищення її якості та забезпечення підготовки висококваліфікованих, компетентних, конкурентоздатних кадрів, зокрема й педагогічних. Усвідомлення значення професійного становлення майбутніх педагогів на етапі їхнього навчання в закладах вищої освіти розгортає простір для його розуміння як пріоритетної цінності, й водночас мети та результату професійно-педагогічної підготовки, як керованого поетапного входження здобувачів освіти у світ особистісних і професійних цінностей, набуття відповідних компетентностей, знань й умінь, необхідних для якісного виконання освітньо-виховної діяльності. Сьогодні як ніколи суспільству потрібен педагог, здатний зберігати, підтримувати і збагачувати «духовно-інтелектуальний потенціал нації, здійснювати зв'язок поколінь на основі збереження

традицій і цінностей минулого» [8, с.3]. Саме тому останні десятиліття такої актуальності набувають дослідження глибинних чинників впливу на особистість, що спричинюють соціально схвалювальне і природовідповідне, із урахуванням інтуїтивних і раціонально-свідомих властивостей, професійне становлення майбутніх фахівців.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідницька увага спрямована на вивчення історико-філософських (Ж. Дюбі, П. Гуревич, М. Лутцев, Р. Мандру, О. Сарпова, І. Стаднік та ін.), синергетичних (О. Князева, С. Курдюмов, Е. Соснін, В. Цикін та ін.), міждисциплінарних (Ю. Афанасьєв, Г. Балл, В. Біблер, В. Буряк, В. Визгін, А. Гуревич, Е. Дюргейм, М. Епштейн, М. Каган, С. Лур'є, Р. Мандру, Б. Марков, Л. Пушкар'єв, І. Старовойт та ін.), соціокультурних (О. Гришко, О. Гусаченко, М. Дудіна, З. Ружицька, Е. Стрига та ін.), етнокультурних (А. Вежбицька,

І. Голубовська, Ю. Караулов, Л. Лисиченко, З. Попова, В. Русанівський, О. Селіванова, В. Телія), психолого-педагогічних (Г. Бойченко, Б. Гершунський, О. Гусаченко, І. Дубов, В. Кабрін, Д. Карнаухов, В. Клочко, В. Кремень, Ф. Кремень, О. Леонтєв, А. Линенко, Л. Мітіна, Т. Полякова, О. Реброва, Н. Ромах, З. Ружинська, В. Сонін та ін.) аспектів менталітету та ментальності. Водночас, незважаючи на багаторічний інтерес науковців до зазначеної проблеми, роль менталітету та ментальності в професійному становленні майбутніх педагогів і досі залишається предметом наукової дискусії та потребує подальшого дослідження.

**Мета статті** – розкрити сутність понять «менталітет», «ментальність», «професійна ментальність», «професійна ментальність педагога», висвітлити значення менталітету і ментальності в процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Етимологія слова «ментальність / ментальний» походить від латинського «mens», «mentis» що потрактовується як розум, мислення, свідомість, хоча вже в санскриті наявний термін «mens» у значенні «духовний», «розумний».

У дослідженні Р. Додонова [1] запропонована досить вдала, на нашу думку, етапізація зародження та становлення ментальності як наукової категорії. Зокрема вчений виділяє тривалий латентний період, що характеризується знаходженням та описом ментальності і менталітету в артефактах, побуті та в мистецьких творах, теологічних теоріях без понятійного оформлення цього явища, яке позначали як дух «ейдос», дух народу, або ум «нус» (Геродот, Тацит, Пліній, Ксенофонт), як ідею, або сукупність ідей, що є сталою (Платон), як те, що властиве людській свідомості, як антипод тілесному (Демокрит). Зазначені традиції були значною мірою підтримані у працях Дж. Віко, В. Вунда, Г.В.Ф. Гегеля, І.Г. Гердера, К. Гельвеція, В. Гумбольта, М. Лацаруса, Г. Лебона, Ш.-Л.Монтеск'є, Х. Штейнтала та інших європейських учених роздумами про «народний дух», «народну душу», яку, на думку науковців, утворюють клімат, досвід минулого, релігія, закони, принципи правління, звичаї, традиції, настанови [5, с. 412].

Наступний етап пов'язаний з антропологізацією гуманітарного знання, зокрема історіографічного, який здебільшого прийнято позначати французькою школою «Анналів» і пов'язувати з працями М. Блока, Ф. Броделя, Ж. Дюбі, Ж. Ле Гоффа, Ж. Ревеля, Р. Шарт'є, Л. Февра та інших мислителів. На цьому етапі поняття «ментальність» і «менталітет» починають використовувати ширше і глибше, ніж «колективні уявлення», «колективна свідомість», «колективний характер», у розумінні способів «вторинного перекодування картини світу», «сполучна ланка між

розвитком матеріальної цивілізації і соціального життя», для позначення специфіки пізнавальних та інтелектуальних процесів, що, як неподільний і досить мінливий складник культури певного історичного періоду, який відображує домінуючі світовідчуття, суб'єктивні настрої й оцінки, детермінує не лише усвідомлення людьми тих чи тих важливих для них явищ, а й безпосередньо впливає на формування їхнього суспільного життя (Р. Мандру, Л. Февр та ін.).

Саме розуміння специфічності менталітету як характерної для більшості членів суспільства реакції на довкілля, особливого, неконтрольованого, такого, що може докорінним чином відрізнятись від сучасного, образу мислення, ідей, почуттів і поведінки в різні історичні епохи, дозволяє, на думку М. Блока, Ф. Броделя та Л. Февра більш адекватно відтворити й усвідомити події минулого.

У наукових працях Ж. Дюбі запропонована структура ментальності, яку автор презентує через чотири шари: глибинний, що складається із довгострокових структур архетипового та/або ціннісного порядку, які відбивають природні, генетичні, біологічні властивості особистості. Наступний шар «відповідає» за уявлення, стійкі стереотипи і моделі поведінки, що формуються в соціумі впродовж багатьох поколінь завдяки осмисленню ключових історичних подій та неусвідомлено відтворюються у кожному наступному поколінні. Третій – «трансформаційний» шар – відображує загальні зміни в різних сферах соціального життя. Останній, який є найбільш динамічним, «відповідає» за особливості, притаманні невеликим за чисельністю спільнотам (місто, село, професійна група, колектив), які формуються під впливом наявних типових місцевих особливостей [7].

Зазначимо, що для цих етапів і для представників деяких сучасних, особливо зарубіжних наукових шкіл, характерним є використання понять «менталітет» і «ментальність» як синонімічних. Для їх позначення англійські джерела послуговуються словом «mentality», німецькомовні – «mentalitat», французькомовні – «mentalete».

Сучасний етап вивчення феноменів ментальності та менталітету бере свій умовний початок у 90-х роках минулого сторіччя і характеризується його активним дослідженням як зарубіжними, так і вітчизняними представниками широкого спектру гуманітарних наук, затвердженням розуміння його соціальної значущості, ресурсності, багатоаспектності та міждисциплінарного характеру.

Складність і міждисциплінарність феноменів «ментальність», «менталітет», які сьогодні з тих чи тих позицій та через призму обраних ученими дослідницьких підходів й експериментального інструментарію розглядаються в історії, філософії, економіці, соціології, культурології, політоло-

гії, етнології, лінгвістиці, лінгвокультурології, педагогіці, психології, спричинило і наявність широкого спектру їх визначень.

Одним із найпоширеніших енциклопедичних визначень є трактування ментальності як «характеристики специфіки сприйняття та тлумачення світу в системі духовного життя того чи того народу, нації, соціальних груп, що уособлюються певними соціокультурними феноменами» [10, с. 369].

В історико-філософських дослідженнях акцентується на необхідності розуміння історичних подій, виникнення ідей і концепцій з позиції виявлення типових для тих чи тих історичних епох і культур проявів духовного життя людей як їхньої культури світу, системи уявлень, образів про предметне і соціальне довкілля та себе в ньому, що скеровує соціально-культурну практику та які пов'язують їх в єдину соціальну спільноту й вирізняють з-поміж інших соціальних груп.

Зокрема П. Дінцельбахер доводить, що менталітет є феноменом, що поєднує історію культури, духу, ідей, і історію побуту, емоцій, уявлень. Учений визначає це поняття як «сукупність способів і змісту мислення і сприйняття, властиву для певного колективу в певний час». Розуміючи колектив як соціальну групу (народ, населення певної території, країни, суспільний прошарок тощо), дослідник акцентує і на наявності ментальних особливостей окремих його представників [2].

Соціокультурним і соціологічним дослідженням притаманна увага до виявлення взаємозв'язку між приналежністю людини до певної соціальної групи й проявом її особистісних рис, ціннісних орієнтацій і мотивів, а також їх формування під впливом цілого спектру соціокультурних чинників, що розкриває можливість трактування ментальності як специфічної системи стійких надіндивідуальних уявлень, сприймань, зразків мислення, образів, моделей поведінки, що є спільними для представників різноманітних етнічних і соціальних груп.

В економіці, вивчаючи чинники модернізації економіки, поняттям «ментальність» передусім послуговуються для дослідження властивих представникам певних соціальних груп типових норм поведінки, у тому числі й споживчої, економічних цінностей, економічної свідомості, які суттєво зумовлюють ставлення їх представників до різноманітних форм професійної господарської діяльності. Зокрема доведено наявність істотного зв'язку між економікою країни і тією когнітивною моделлю, яку поділяють більшість її мешканців [12].

Лінгвістикою та лінгвокультурологією ментальність потрактовується як виявлення національного характеру, духовних та інтелектуально-вольових якостей через виражену в категоріях рідної мови сукупність типових свідомих і несвідомих проявів сприйняття довкілля і внутрішнього світу пред-

ставників певної культурно-мовної групи, її «психо-лінгво-інтелект» [3].

Досліджуючи психокультуру ментальності української нації, А. Фурман, узагальнюючі психологічні дослідження цього феномену стверджує, що ментальність представляє собою «соціально-психологічну самоорганізацію представників певної культурної традиції», яких об'єднують завдяки близькості світосприйняття і світорозуміння спільні ідеї, міркування, почуття, переживання, настанови.

Ми поділяємо думку вченого щодо розуміння менталітету як «сутнісної форми вияву ментальності» [11, с. 41–42], як феномену, що «відображає внутрішню організацію і диференціацію ментальності» [6, с. 88], а отже ці поняття співвідносяться як загальне (менталітет), що є характеристикою певної формації, соціальної спільноти й особливе (ментальність), яка суб'єктивує притаманні цій спільноті властивості.

У педагогічних дослідженнях, зважаючи і на ціннісні, і на сенсово-понятійні аспекти, здебільшого акцент робиться на виявленні впливу менталітету та ментальності (цілого) на поведінкові прояви особистості (частина) та можливості зовнішнього впливу на них; на дослідженні й розробленні шляхів, з'ясуванні можливостей урахування ментальних особливостей суб'єктів освітньо-виховного процесу; на вивченні педагогічних аспектів проблеми професійного менталітету, формування професійної ментальності, у тому числі й в умовах вищої і професійно-технічної освіти. Тут ментальність розглядається як не тільки знов і знов породжувана, але і здатна відтворюватися якість людини, що у спрощеному трактуванні позиціонується як схильність особистості або певної соціальної групи діяти відповідно до прийнятої системи правил, настанов, зразків, ідеалів.

Натомість складовими константами менталітету можна виокремити ієрархію цінностей, властивих певному суспільству, його культурні традиції, домінуючі потреби, архетипи, системи поглядів, емоцій, оцінок, життєві настанови, умонастрої та моделі поведінки.

Услід за О. Ребровою, «ментальність» розуміємо як складне, системне, інтегративне соціокультурне явище, що «визначає сформовані впродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуттів та ставлення до всесвіту якогось народу, етносу, соціальної групи або окремої людини» [8, с. 14].

Аналіз сучасних наукових досліджень [1; 3; 4; 6; 7; 8: 11, 13] розкриває можливості для усвідомлення професійної ментальності як складного динамічного суб'єктного феномену, зумовленого соціокультурними особливостями національного, громадського менталітету як репрезентації в обраній професійній діяльності суспільного в індивідуальній свідомості та підсвідомості через властиві певній професійній спільноті картини

світу, архетипи, традиції, професійні цінності, настанови, цілі, світоглядні уявлення і ментальний досвід. Її структуру традиційно складають аксіологічний, когнітивний та емоційно-мотиваційний компоненти.

Як зазначає Н. Кічук, критеріями сформованості професійної ментальності майбутніх педагогів є «суспільно-громадянський, оцінно-розумовий і професійно-культурний», що репрезентуються такими показниками, як-от «полікультурність, національна самосвідомість, соціальна активність, гуманістичні ціннісні орієнтації, критичне мислення, адекватна самооцінка, професійна самоідентифікація, комунікативні здібності, когнітивно-процесуальна компетентність та імідж педагога [4, с. 123].

Транспонуючи результати наукового дослідження О. Ребрової [8], пропонуємо додати до наведеного переліку ще й настановний критерій, що увиразнює духовно-поведінкову специфічність досліджуваного феномену, показником якого виступає репрезентація ментального досвіду у професійній та/або квазіпрофесійній діяльності майбутнього педагога.

Одним із механізмів формування професійної ментальності майбутніх педагогів виступає соціальна адаптація як «активне входження до системи соціальних відносин через розширення та примноження соціальних зв'язків із довкіллям» [9, с. 81]. Зазначимо, що процес навчання у ЗВО розкриває широкі можливості для привласнення і відтворення здобувачами освіти в процесі активної діяльності педагогічної культури як системи здобутого людством специфічного соціального досвіду, пов'язаного зі створенням і передаванням сенсів, традицій, норм, ідеалів, цінностей, способів дії, властивих педагогічній діяльності. Це відбувається через реалізацію особистісно зорієнтованого підходу, що націлює на створення гуманістичної картини світу, віднайдені особистісних сенсів педагогічної діяльності, утвердження почуття власної гідності завдяки створенню умов вивільнення та реалізації майбутніми педагогами власних резервів і професійного, і особистісного зростання. Такий реалізації зокрема сприяє забезпечення не лише прямих міжпредметних зв'язків, що реалізуються, наприклад, через спільний для декількох навчальних дисциплін науковий тезаурус, певні елементи змісту і методів викладання тощо, а й опосередковано-прикладні, які можливі за рахунок розширення змісту наукових понять завдяки їх використанню через призму предмету іншої науки; не лише дослідницько-дисциплінарних, які виникають за наявності спільного для тих чи тих предметів загального об'єкту дослідження, а й, і це особливо важливо в контексті нашого дослідження, ментально-опосередкованих зв'язків. Розширенню таких зв'язків сприяє прийняття

Стандартів вищої освіти за відповідними педагогічними спеціальностями, розроблення освітньо-професійних програм, що передбачають для тих чи тих освітніх компонентів формування однакових загальних та спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання. Такий підхід забезпечує формування професійної ментальності майбутніх педагогів, що у свою чергу інтенсифікує процес їхнього професійного становлення.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином пошуки механізмів підвищення результативності професійного становлення майбутніх педагогів довели виправданість дослідницької уваги до формування їхнього професійної ментальності. Не претендуючи на вичерпність усіх аспектів порушеної у статті проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної ментальності майбутніх педагогів в умовах ЗВО.

#### Список використаної літератури:

1. Додонов Р. А. Теория ментальности: учение о детерминантах мыслительных автоматизмов. Запорож. гос. ун-т. Запорожье : р/а «Тандем-У», 1999. 264 с.
2. Історія європейської ментальності. За ред. Петера Дінцельбахера. Перекл. з нім. В. Кам'яця. Львів : Літопис, 2004. 720 с.
3. Карп'юк Л. Основні підходи до розуміння менталітету сучасними вченими. *Народна творчість та етнографія*. 2004. № 6. С. 76–83.
4. Кічук Н. Професійний менталітет фахівця: домінуючі брендингові показники та формувальний потенціал вищої школи. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2020. Випуск 48. С. 121–126.
5. Монтескьє Ш. Л. Избранные произведения. Москва : Госполитиздат, 1955. 803 с.
6. Пасечник О. Є. До питання про розрізнення понять «менталітет» і «ментальність» у лінгвістиці та суміжних дисциплінах. *Наукові праці. Миколаївський державний гуманітарний університет ім. П. Могили*. 2012. Т. 70. Вип. 57. С. 86–90.
7. Попович М. В., Кисляковська Н. Б., В'яткіна Н. Б. Проблеми теорії ментальності. Київ : Наукова думка, 2006. 404 с.
8. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Автореф. дис. на здобуття ступеня доктора педагогічних наук. Київ, 2013. 46 с.
9. Стрига Е. В. Професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: навч.-метод. посібник. Одеса : Видавець Букаев В. В., 2009. 224 с.



10. Філософський енциклопедичний словник. Нац. акад. наук України, Інститут філософії ім. Г. Сковороди (Довідкове вид.). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
  11. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. 3-тє вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2014. 132 с.
  12. Uskul A. K., Kitayma S. Culture, mind, and the brain: current evidence and future direction. *Annual Review of Psychology*. 2011. № 62. P. 419–449.
  13. Yeager D. S., Walton G. M. Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*. 2011. № 81, Pp. 267–301.
- 

#### **Kniazheva I. Mentality and mentalism as factors of professional formation of future teachers**

*The article proves the importance of improving the quality of professional development of future teachers as a priority value, controlled step-by-step entry of education seekers into the world of personal and professional values, and at the same time, the goal and result of professional and pedagogical training in the conditions of a higher education institution.*

*The author's research attention is focused on revealing the essence of the concepts «mentality» and «mentalem», positioning the main stages of their formation in the scientific discourse. The interdisciplinary character of the mentioned phenomena is proven and the specificity of the studied aspects of the problem is positioned in accordance with the starting points and research tasks chosen by the representatives of the humanities. The absence of a systematic interdisciplinary theory of mentality and mentalism capable of combining multivariate definitions of these phenomena, their structure, dynamics and mechanisms of formation, development and correction was recorded. The constants of mentality are singled out, namely: the hierarchy of values characteristic of a certain society, its cultural traditions, dominant needs, archetypes, systems of views, emotions, evaluations, life guidelines, mindsets and behavior models.*

*The existing arguments regarding the possibility of distinguishing between the phenomena of «mentality» and «mentalem», which are related as general (mentalem), which is a characteristic of a certain formation, social community and reflects the «internal organization and differentiation of mentalism» and special (mentalem), which subjectivizes properties inherent in this community.*

*The essence of professional mentality is characterized as a complex dynamic subject phenomenon that is formed and developed under the influence of the social environment, the importance of mentality and mentalism in the process of professional formation of future teachers is proven. The structure of the teacher's professional mentality, the main criteria (social-civic, instructional, evaluative-intellectual, professional-cultural) and indicators of its formation are analyzed; specific mechanisms and approaches to formation in the conditions of a higher education institution are defined.*

**Key words:** *mentalem, mentalism, professional mentality, future teachers, professional development, higher education institution.*



**Т. І. Койчева**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

**Бу Мінлі**

аспірант кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті доведено значущість і схарактеризовано особливості впровадження компетентнісної парадигми як інструменту модернізації вітчизняної освітньої системи в аспекті професійної підготовки сучасного вчителя Нової української школи як суб'єкта модернізації базової середньої освіти, здатного до прогресивного розвитку майбутніх поколінь учнівської молоді. Реалізація мети статті, яка полягала у висвітленні сутності та шляхів реалізації компетентнісної освітньої парадигми у вимірі професійної підготовки майбутніх учителів, передбачала використання таких теоретичних методів, як аналіз наукової та навчально-методичної літератури, у тому числі й ретроспективний, синтез, абстрагування й узагальнення. Освітню парадигму позиційовано як концептуальну модель розв'язання актуальних проблем освітньої системи, що визначає її структуру, характер і особливості елементів, причинно-наслідкових зв'язків, які є суттєвими для досягнення поставлених стратегічних і тактичних цілей. Було визначено сутність вихідних для компетентнісної освітньої парадигми дефініцій «компетенція» і «компетентність», прослідковано їх генезу й етапи розвитку у сучасному вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі, схарактеризовано маркери, що дозволяють їх специфікувати й не допустити ототожнення. Компетенція розуміється як відчужена від особистості соціально задана норма, що стосується кола питань, необхідних для виконання конкретного виду діяльності (професії, спеціальності); а компетентність – як особистісне надбання, інтегрована особистісна якість фахівця, оцінна характеристика людини, що засвідчує рівень набутих нею в результаті освіти і необхідних для здійснення певної діяльності, досягнень. На основі аналізу наукових джерел розкрито сутність феномену «професійна компетентність учителя». Схарактеризовано особливості компетентнісної освітньої парадигми, що дозволяє забезпечувати якість освіти, описувати (емпірично) й обґрунтовувати (теоретично), трактувати та прогнозувати її досягнення, розробляти методологічно обґрунтовані стандартизовані інструменти вимірювання її гарантованої результативності, а також особистісно зорієнтовані методи і технології досягнення поставлених завдань.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісна парадигма, майбутні вчителі, Нова українська школа, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Глобалізація світової економіки, потреба у стабільному соціально-економічному розвитку, забезпеченні конкурентоспроможності України, сучасні євроінтеграційні процеси, що, як ніколи раніше, набули в нашій країні виключної гостроти та актуальності, вимагають системних змін (у тому числі й парадигмальних засад) у всіх галузях, зокрема й освітній. Адже саме освіта як чинник сталого розвитку країни, значною мірою сприяє забезпеченню її моральної, економічної, технологічної та інформаційної безпеки. На перший план висувуються вимоги щодо підвищення якості всіх щаблів освіти як основи соціально-економічного та культурного розвитку нашої держави. Здійснюється концептуальне переосмислення, парадигмальне оновлення системи освіти, фундаментальна інновація

її стратегічних орієнтирів та їх практична реалізація. Зокрема в межах модернізації базової середньої освіти відбувається широке впровадження концепції Нової української школи, що не можливе без якісної професійної підготовки сучасного компетентного вчителя, здатного до розв'язання актуальних проблем, інноваційного переосмислення й упровадження нових засобів, методів і технологій організації освітнього процесу. Відповідно до цього увиразнення компетентнісної парадигми професійної підготовки майбутніх учителів набуває сьогодні виключного значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розуміння освітньої парадигми як концептуальної моделі розв'язання актуальних проблем освітньої системи, що визначає її структуру, характер і особливості елементів, причинно-наслідкових

зв'язків, які є суттєвими для досягнення поставлених стратегічних і тактичних цілей, окреслено в дослідженнях представників нової філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, Б. Гершунський, С. Клепко, В. Кремень, І. Передборська, П. Саух, І. Степаненко та ін.). Учені розкривають аксіологічні, гносеологічні, онтологічні, антропологічні, епістемологічні, естетичні аспекти освітньої системи. У наукових доробках А. Алексюка, І. Бега, В. Бутенка, С. Гончаренка, В. Гриньової, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Пехоти, Ю. Рашкевича, О. Савченко, М. Ярмаченко та інших вітчизняних учених визначено й обґрунтовано напрями розвитку та перспективи проектування моделей організації освіти та основні шляхи існування та модернізації інноваційної освітньої практики.

Ідеї компетентнісно зорієнтованої освіти представлено в дослідженнях як зарубіжних (Р. Бадер, Дж. Берч, Р. Весселінг, Ш. Деррі, І. Зимняя, Д. Керби, А. Кларк, Дж. Коллаган, С. Крашен, П. Ф. Лаурсен, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Д. Селин, В. Сластьонін, Р. В. Уайл, П. Фрейре, В. Хатмечер, А. Хуторської, А. Шелтен та ін.), так і вітчизняних (Н. Бібік, А. Богущ, В. Бондар, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Кравчук, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Поментун, В. Радкевич, О. Семиног, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, В. Ягупов та ін.) учених. Вони здійснюють методологічне обґрунтування, науково-методичний супровід і стандартизацію та конфігурацію вимірювання якості освіти й оцінювання особистісних та освітніх досягнень її здобувачів у категоріях «компетенція» і «компетентність».

Незважаючи на потужний науковий доробок і постійну дослідницьку увагу до реалізації компетентнісної освітньої парадигми, зокрема й щодо фахової підготовки майбутніх педагогів, актуалізується необхідність її реалізації відповідно до завдань якісної професійної підготовки компетентного вчителя для Нової української школи.

**Мета статті:** висвітлення сутності та шляхів реалізації компетентнісної освітньої парадигми у вимірі професійної підготовки майбутніх учителів для Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, будь-яка наука, наукова теорія, парадигма або інший теоретичний конструкт розвивається через і завдяки наявності системи її основних категорій та понять, що їх емпірично і теоретично пояснюють, вірогідно описують і врешті решт прогнозують та моделюють. Тому закономірним є першочергова необхідність з'ясування сутності таких вихідних для компетентнісної освітньої парадигми дефініцій, як «компетенція» і «компетентність», тим більше, що єдності як до їх визначення, так і до їх співвідношення й досі в науковому дискурсі

немає, а тенденція щодо їх ототожнення продовжує існувати.

Слід зауважити, що науковий апарат поповнився зазначеними поняттями у 60-70 роках минулого століття завдяки здійсненому у Сполучених Штатах Америки вивченню передового педагогічного досвіду діяльності вчителів, його аналізу, узагальненню і подальшій концептуалізації з метою здолання певного «розриву» між сучасними вимогами життя і результатами освіти, яка має гнучко змінювати свій зміст відповідно до соціального заказу, який значною мірою формує запити ринку праці. Існують дані щодо введення терміну «компетентність» у науковий дискурс представником американської лінгвістичної школи Н. Хомським [3], він також використовувався в управлінській та бізнесовій сферах, а також і в юриспруденції, і має грецьке походження (від «αρετή» – вищість, уміння, майстерність). Як зазначає П. Хейджер, цьому етапу властивий визначальний вплив у тлумаченні поняття компетенція/компетентність біхевіористичних і когнітивістських ідей, що зумовило його розуміння як інтегрованої здатності до виконання в різних видах діяльності тих чи тих завдань, або їх фрагментів, що спрямовані на формування певних навичок [11, с. 413].

Наступний етап, часові межі якого охоплюють 80-90-ті роки минулого століття, характеризується активізацією і розповсюдженням по всьому світу (зокрема й Європі) ідей компетентнісної освіти та запровадження через опрацювання ключових компетентностей ідей компетентнісного навчання у розвинених західних країнах. Компетентнісне навчання було уведено як в загальній середній, так і у вищій освіті, а його результатом було визнано формування компетентностей які спочатку здебільшого розумілися як «навички загального характеру, що визначають сутність майбутньої діяльності або виконання певних дій» [3, с. 131]. Згодом це «поведінкове, діяльнісне» трактування було розширене включенням не тільки елементів, що безпосередньо забезпечують здатність людини до виконання діяльності (функції), а ще й відповідним переліком особистісних якостей (соціальних, моральних, інтелектуальних тощо) [11, с. 413]. Проілюструємо це визначенням, запропонованим М. Смітом: «комбінації когнітивних і практичних умінь, знань, мотивації, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, настанов, емоцій та інших соціальних і поведінкових компонентів, що можуть бути мобілізовані для виконання ефективної діяльності у визначеній сфері» [13, с. 2].

Зазначимо, що Дж. Равен, погоджуючись із наявністю когнітивних і поведінкових (операційно-технологічних) компонентів феномену «компетентність», стверджує про необхідність включення до нього ще й емоційних і ціннісних, маркуючи компетентність як «мотивовану здатність» особистості до ефективної поведінки [6, с. 256–257].

Наприкінці ХХ століття ідеї щодо необхідності трансформації освітньої системи на засадах компетентнісної парадигми були підтримані як виклик сьогодення вітчизняними науковцями, які присвятили свою увагу конструюванню й модифікації змісту освіти, її результатів («від знань до способів дії»), можливостей моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти тощо. Ученими були опрацьовані ідеї універсальних ключових компетенцій, запропонованих ЮНЕСКО і Радою Європи, що є необхідними для особистості як у межах обраної професії, так і поза ними; взято до уваги трактування компетентності як загальної здатності, що «базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку людина набула в процесі навчання» [12, с. 4]. Саме в цей період відбувається диференціація у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсах термінів «компетенція» (competences) і «компетентність» (competent). Не ставлячи завданням прослідкувати всі наявні (часто суперечливі) підходи щодо їх визначення, зосередимо увагу на викладі тих, що суголосні з нашим їх розумінням.

Так, О. Савченко визначає компетентність як «інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання і таку, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватись у практичній діяльності» [8, с.13]. Солідаризуючись із таким тлумаченням компетентності, С. Сисоєва, наголошуючи на тому, що вона є «особистісною й оцінною характеристикою» людини, визначає її як «інтегровану якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість і обізнаність (знання, уміння, навички), авторитетність, яка значною мірою визначається певними уміннями, особистісними якостями й поведінковими характеристиками» [9, с.20].

Натомість «компетенція» виступає як «наперед задана соціальна норма», як «коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [9, с.21].

Зазначимо, що для перших двох етапів, і частково ця тенденція зберігається і досі, властиве певне випередження освітньою практикою теоретико-методологічного осмислення проблем запровадження компетентнісного навчання.

Сучасний етап реалізації компетентнісної парадигми (з кінця ХХ століття і дотепер) у вітчизняній, зокрема у шкільній освіті, унормований прийняттям низки державних документів (Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи, Державний стандарт базової середньої освіти), які доречи урахувували «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетенцій освіти впродовж життя», що є бажаним для всіх суб'єктів освітнього процесу результатом.

Так у Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «результатом освіти стає не окремо знання та навички, а здатність особи до продуктивної праці у різних сферах життя і роботи. Компетентність слід розглядати тільки в дії ...» [5].

У Концепції Нової української школи компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4].

В Енциклопедії освіти здійснено чітке розмежування зазначених термінів. У ній «компетентність» позиціонується як «результат набуття компетенцій» та «на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [1, с.409]. Транспонуючи ці ідеї у площину вищої освіти, С. Сисоєва характеризує компетенцію як «визначену норму стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання». Компетентність ученою тлумачиться як особистісний капітал, інтегрована особистісна якість, що «формується на етапі навчання, остаточно сформовується і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань» [9, с. 26].

Отже, основними маркерами, що відрізняють компетенцію і компетентність, є розуміння першої як відчуженої від особистості соціально заданої норми, що стосується кола питань, необхідних для виконання конкретного виду діяльності (професії, спеціальності); а другої – як особистісного надбання, інтегрованої особистісної якості фахівця, оцінної характеристики людини, що засвідчує рівень набутих нею в результаті освіти і необхідних для здійснення певної діяльності, досягнень.

Професійна компетентність учителя розглядається вченими [2; 7; 8; 9; 10 та ін.] як властивість особистості, якій притаманні загальна культура і культура педагогічної праці, володіння суттєвими аспектами освітньо-виховної діяльності, що дозволяють на основі здобутих знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, ціннісних настанов ефективно і творчо виконувати новопосталі проблеми, якісно здійснювати функції, притаманні учительській професії, продуктивно комунікувати із суб'єктами освітнього процесу, адаптуватися до нових умов праці і соціальних запитів суспільства. Вона позиціонується як важливий інтегративний показник ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя-професіонала, здатного до реалізації основної мети Нової української школи, у якій ядром освітнього процесу є реальні об'єкти довкілля і суттєві події соціуму, – «виховати інноватора та громадянина, який уміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» [4].

Досягнення зазначеної цілі уможливило реалізація компетентнісної освітньої парадигми. Їй притаманні: поліпарадигмальність (доведено, що компетентнісний підхід інтегрується із особистісно зорієнтованим, діяльнісним, технологічним, контекстним тощо); узгодженість суспільних запитів і вимог до освіти й життєвих стратегій, прагнень та інтересів її суб'єктів; практико-прагматична і соціально-гуманістична спрямованість освітнього процесу; заміна освітньої стратегії, націленої на передавання і засвоєння готових знань такою, що запускає механізми саморозвитку, самовиховання, самоздійснення і сприяє оволодінню «мистецтвом виконання життєвих і соціальних ролей» [10, с. 127], набуттю здатності до продуктивної самореалізації у професійній та інших життєвих сферах.

**Висновки і пропозиції.** Отже, реалізація компетентнісної парадигми має сприятливий вплив як на підвищення якості професійної підготовки сучасних учителів Нової української школи в цілому, так і на освітнє середовище закладу вищої освіти зокрема, спрямовуючи його на сприяння ефективному професійному й особистісному розвитку, створює нову генерацію педагогів-інноваторів, підвищує зацікавленість суб'єктів освітнього процесу в результатах навчання, стимулює ставлення до них як до соціально і особистісно значущих.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні методичних засад реалізації компетентнісної освітньої парадигми у професійній підготовці сучасного вчителя Нової української школи, здатного до прогресивного розвитку майбутніх поколінь учнівської молоді, готових до життєвої самореалізації.

#### Список використаної літератури:

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського. Серія Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 22–27.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
7. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. с. 27.
8. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.
9. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія*. Редколегія: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л. та ін. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 18–44.
10. Цаповська Л. С. Компетентнісна освітня парадигма як цільова спрямованість освіти в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Випуск 2(29), 2020. С. 125–129.
11. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards? *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices*; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. Florence : Routledge, 1998. P. 399–415.
12. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. Report DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.
13. Nanzhao Z. Competencies in Curriculum Development. Paris : UNESCO-IBE, 2005. 6 p.

#### Koysheva T., Wu Mingli. Competency paradigm of professional training of a modern teacher of the new Ukrainian school

*The article proves the significance and characterizes the peculiarities of the implementation of the competence paradigm as a tool for the modernization of the national educational system in the aspect of professional training of the modern teacher of the New Ukrainian School as a subject of the modernization of basic secondary education, capable of progressive development of future generations of students. The realization of the purpose of the article, which was to highlight the essence and ways of implementing the competency-based educational paradigm in terms of professional training of future teachers, involved the use of such theoretical methods as the analysis of scientific and educational-methodical literature, including retrospective, synthesis, abstraction and generalization. The educational paradigm is positioned as a conceptual model for solving the current problems of the educational system, which determines its structure, character and features of elements, cause-and-effect relationships, which are essential for achieving the set strategic and tactical goals. The essence of the starting point for the competency-based educational paradigm of the definitions «competence» and «competency» was determined, their genesis and stages of development*



---

*in modern domestic and foreign scientific discourse were traced, markers were characterized that allow them to be specified and prevent identification. Competence is understood as a socially set norm alienated from the individual, which concerns the range of issues necessary for the performance of a specific type of activity (profession, specialty); and competence - as a personal asset, an integrated personal quality of a specialist, an evaluative characteristic of a person, which certifies the level of achievements acquired by him as a result of education and necessary for the implementation of a certain activity. Based on the analysis of scientific sources, the essence of the phenomenon «professional competence of the teacher» was revealed. The features of the competency-based educational paradigm are characterized, which allows ensuring the quality of education, describing (empirically) and justifying (theoretically), interpreting and predicting its achievements, developing methodologically sound standardized tools for measuring its guaranteed effectiveness, as well as personally oriented methods and technologies for achieving set goals.*

**Key words:** *competence, competency, competency paradigm, future teachers, New Ukrainian School, professional training.*



**Т. М. Мішеніна**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри української мови  
Криворізького державного педагогічного університету

**О. С. Пустильник**

викладач фізичного виховання, тренер з важкої атлетики  
Криворізького державного педагогічного університету

**К. В. Барабаш**

аспірантка кафедри педагогіки  
Криворізького державного педагогічного університету,  
інструктор з карате, ТРК Терра (м. Кривий Ріг)

## ФІЗИЧНЕ І МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ: КУЛЬТУРОСОФІЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ

*Стаття присвячена розкриттю змісту і побудови сучасного дискурсу інклюзивної освіти, зокрема парадигми фізичного й мистецького виховання.*

*Фахова підготовка педагогів орієнтована насамперед на оволодіння терміносистеми, що відтворює процедуру параметризації субмови в умовах інклюзивного освітнього дискурсу.*

*Трансформація в розумінні понять «людина», «освіта», «виховання» полягає не лише в розумінні культурософії цінностей, що інтерпретуються на рівні парадигми інклюзії як толерантність, полімодальне спілкування, гуманність, гуманітарність у викладанні навчальних предметів як рефлексія культурного досвіду людства. Здобувачі з особливими освітніми потребами є суб'єктами освітньої діяльності (у рамках дослідження – фізичної й мистецької), де індивідуальна освітня стратегія націлена насамперед на освітні запити й об'єктивні можливості здобувачів; зацентровує на емоційно-рефлексивному складникові особистісного утворення, що корелює з раціонально-когнітивним дескриптором.*

*Інновації в інклюзивному освітньому середовищі стосуються педагогічних розробок, які є ефективними в соціалізації здобувачів з особливими потребами; такими, що за індивідуальною освітньою траєкторією здатні здійснити особистий поступ в освітньому й соціалізаційному векторах. Освітні реляції між шкільною практикою організації освіти та їх практичною реалізацією в рамках теоретичної моделі реалізуються на рівні управління (організаційно-інституційні і процесуальні рівні), актуалізують інноваційний потенціал досвіду реалізації моделі інклюзивної освіти у вітчизняному і міжнародному просторі.*

*У дослідженні схарактеризовано засоби адаптивної фізичної культури (запропоновано фізичні вправи, пов'язані з пересуванням тіла в просторі): повзання, плазування, перелітання, вилізання, ходіння гусячим кроком. Моделювання інтегративного освітнього інклюзивного простору презентоване як музичний супровід у виконанні фізичних вправ (народні мотиви; ритмічні елементи народних танців); розглянуто освітньо-виховний потенціал художньо-музичних вправ (ритміка, танець, елементи хореографії та ритмопластики).*

*Виробленню ортології у вимові сприятиме засвоєння здобувачами з особливими освітніми потребами фонетико-орфоепічних норм шляхом виконання театралізованих дій, вокально-поетичної імпровізації. Музична інтонаційність як спосіб звуко-мовного самовираження рекомендована як у наслідуванні зразків декламування, так і власної імпровізації у виконанні народних мотивів.*

**Ключові слова:** *інклюзивне освітнє середовище, культурософія інклюзивної освіти, здобувачі з особливими потребами, субмова інклюзивного дискурсу, фізичне виховання, музичне виховання.*

### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Вітчизняна інклюзивна освіта отримала розвиток із 2010 р. відповідно до змін, унесених до Закону України «Про загальну середню освіту», щодо процедури створення спеціальних й інклюзивних класів, управління освітнім процесом в умовах інклюзії на регіональному і вітчизняному рівнях, урахування освітніх потреб і можливостей як здобувачів освіти, так і їх батьків, рівня обізнаності

батьків щодо особливостей освітнього простору, який є оптимальним для емоційного й інтелектуального розвитку здобувачів освіти з особливими потребами.

Чинні Постанова Кабінету Міністрів України «Концепція розвитку інклюзивного навчання», Закон України «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»

(№ 6437 від 25.05.2017 р.) апелюють насамперед не лише до управлінсько-організаційного й навчально-методичного забезпечення інклюзивного освітнього середовища, але також подальшого удосконалення нормативного-правового поля, унормування матеріально-технічної бази.

Важливим аспектом порушеної проблеми є необхідність розширення уявлення про *людину* шляхом лінгвофілософського аналізу цього поняття:

– як суб'єкта фізичної діяльності й фізичної культури, здобувача фізкультурної освіти (в таких ракурсах, як освітня потреба, освітня послуга в умовах інклюзивного академічного дискурсу; траєкторії культурного розвитку через виховання відповідних соціальних цінностей);

– як суб'єкта мистецької діяльності (начальні предмети «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво»).

Освітня політика спрямована також на трансформацію соціальних стереотипів стосовно осіб з особливими потребами, яка полягає насамперед у гуманізації й якомога широким можливостям соціальної й культурної адаптивності осіб з особливими потребами через розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для представників різних категорій.

Оскільки сучасне розуміння здоров'я особистості базується на взаємозв'язку фізіологічного, психічного і соціального складників, вагому роль відіграє фізичне виховання, музичне й арт-виховання, що оптимально поєднують розвиток фізичний й емоційно-когнітивну рефлексію залежно від можливостей і потреб осіб з особливими потребами.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Інклюзивне освітнє середовище на рівні системи обґрунтовують і розкривають І. Кузява, С. Сорокоумова (дошкільна освіта); І. Калініченко, А. Колупаєва, Н. Софій, О. Шестопалова (середня освіта); Ю. Бойчук, Г. Нікуліна, М. Чайковський (вища школа) [4, с. 120-126].

Специфіка інклюзивної освіти актуалізує питання фахової підготовки соціальних і педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього дискурсу (О. Казачинер, І. Калініченко, К. Островська) [1, с. 237-240; 2, с. 75-80; 4, с. 120-126].

Відповідно до визначеного дискурсу освітнього процесу в умовах задекларованої Нової Української школи взаємодія його (освітнього процесу) учасників (здобувачів освіти, вчителів та батьків), побудована на принципі партнерства, значною мірою визначає успішність входження особистості (з особливими потребами) до соціального й навчального оточення (І. Калініченко, О. Савченко, Х. Сайко, Д. Шульженко). Культурософія в розумінні управління інклюзивною освітою, моделювання інклюзивного освіт-

нього простору апелює до гуманітарні цінностей (толерантність, полімодальне спілкування, творчість у розробленні академічного дискурсу в умовах інклюзивного освітнього простору) (М. Асоян, Н. Афанасьєва, М. Варій, М. Епштейн, Л. Перелигіна, ) [1, с. 25-29; 3, с. 54-60; 6]. Розбудова вітчизняного освітнього середовища здійснюється з урахуванням зарубіжного.

Фізичне виховання розглядаємо на рівні сучасної філософії та методології освіти і виховання цілісної особистості (на основі розуміння тісного взаємозв'язку розвитку фізичної культури зі становленням концепції здорового способу життя як екзистенції людини; аксіології фізичної культури; урахування зарубіжного передового педагогічного досвіду задля реалізації інновацій у розглядуваній царині вітчизняному освітньому просторі) (І. Бех, Б. Биковська, В. Бондар, О. Козлова, Ю. Лянной, О. Міхеєнко) [2, с. 70-72; 6].

Сучасний мистецький дискурс інклюзивної освіти апелює насамперед на актуалізацію емоційного перебігу особистості, подальшої рефлексії своєї екзистенції через переживання і герменевтику конкретно-чуттєвого образу, втіленого в мистецькому творі, власній творчості тощо. Інклюзивний освітній дискурс, проєктований на основі аксіологічного і поліхудожнього підходів до інтерпретації мистецьких творів, сприяє гармонізації емоційного й інтелектуального складників в особистісному утворенні осіб з особливими потребами через естетику звукових і кольорових вирішень; герменевтику музичних й образотворчих мистецьких образів (Н. Мозгальова, В. Теплов, Л. Ракітянська) [5, с. 16-20].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Культурософія сучасного дискурсу інклюзивної освіти охоплює низку актуальних питань, які стосуються терміноапарату інклюзивного дискурсу, параметризації фахового мовлення з урахуванням особливостей освітньої і виховної траєкторій осіб з особливими потребами. Параметризація мови інклюзивного освітнього простору передбачає фахову специфіку, герменевтику спеціальних термінів шляхом переосмислення основного й додаткового значення відповідно до адаптивної ситуації.

Інклюзивний дискурс має виробити термінологічні реляції лікувально-профілактичного академічного дискурсу такого (інклюзивного) середовища, зокрема:

– фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури, тренерів (за напрямками), інструкторів має враховувати специфіку терміноуживання, використовувати в методичній практиці адаптування фізичних вправ і комплексів для осіб з особливими потребами різних категорій, відповідний алгоритм протоколу рекомендованих для певної категорії вправ / комплексів;

– функціональна грамотність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей полягає в умінні ретранслювати художні образи, символні навантаження через емоційний простір особистості, виробити певний поріг відчуття естетики звуку як формату терапії і водночас розвитку внутрішнього світу особистості.

**Мета статті** – промодельовати освітнє інклюзивне середовище на прикладі фізкультурного й мистецького академічного дискурсу.

**Виклад основного матеріалу.** Здобувачі освіти з особливими потребами є суб'єктами, академічний дискурс для яких має оптимально поєднувати когнітивний (галузеві знання залежно від інтелектуальних можливостей) й емоційний (максимально можливий поріг естетичного переживання конкретно-чуттєвого образу) складники. Перевага рефлексії в індивідуальній освітній траєкторії здобувачів з особливими освітніми потребами базується на аксіологічному й соціально-стратифікаційному підходах, які дозволяють урахувати освітні інтереси й пізнавальні стратегії соціальних страт на різних етапах розвитку концепції освіти.

Освіта становить соціокультурний й освітній феномен, систему, що здатна до самоорганізації відповідно до актуальних суспільних потреб. Галузеві дидактично оброблені знання становлять результат процесу пізнання діяльності, її перевірене суспільною практикою й логічно упорядковане відображення у свідомості; знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, що орієнтовані на способи діяльності; ідентифікація знань виявляється у вміннях, відповідних розумових / фізичних діях (залежно від напряму функціональна грамотність актуалізує набуті знання і вміння їх застосувати у фахово орієнтованих ситуаціях) []. Виходячи з окресленого, культурософія інклюзивного простору полягає в такому інтегруванні освітнього, медично-біологічного і психологічного галузевих складників сучасної наукової картини світу (як на рівні категорійно-поняттєвого апарату, так і на рівні синхронної й діахронної герменевтики досліджуваних понять, явищ і фактів), яке б уможливило максимальне задоволення освітніх потреб осіб з особливими потребами залежно від їх можливостей, сприяло б подальшому емоційному врівноваженню, підвищенню порогу емоційного переживання й подальшої інтеріоризації емоційного досвіду (емоційного інтелекту) через конкретно-чуттєві образи, побудовані на різних дескрипторах (звук, колір, слово, рух (культура фізичних вправ). Виходячи з того, що культура становить системне явище, що об'єднує практичні, матеріальні й духовні діахронні (набуті протягом культурно-історичних етапів розвитку цивілізації) надбання, інклюзивний освітній дискурс розуміємо як способи й технології, спря-

мовані на врівноваження раціонального й емоційно-почуттєвого складників особистості, застосування традиційних і культурно-інноваційних механізмів поширення й інтеріоризації культурних цінностей відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії.

Аналітичний підхід до встановлення освітніх реляцій між шкільною практикою організації освіти та їх практичною реалізацією в рамках теоретичної моделі уможливорює подальший поступ здобувача освіти відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії. На рівні управління організаційно-інституційні (регіональна і вітчизняна реалізація) і процесуальні тенденції визначають динаміку реалізації концепції освіти здобувачів з особливими потребами, актуалізують інноваційний потенціал вітчизняного і міжнародного досвіду реалізації моделі інклюзивної освіти.

За такого розгляду управлінська діяльність педагога полягає насамперед у функціональній грамотності щодо моделювання і здійснення контрольної-аналітичної діяльності залежно від індивідуальних навчальних досягнень й рівня інтеріоризації цінностей через емоційне інтелектуальне переживання здобувачами з особливими потребами. Етапи контролю й аналізу таких досягнень уможливають у подальшому віднайти й ухвалити відповідні управлінсько-організаційні рішення, що дозволяють ефективно корегувати подальші методичні дії. Дидактичний дискурс в умовах інклюзивного освітнього простору має увідповіднюватися з функціями навчального предмета, що викладається; інтегрування змісту навчання має корелювати з дидактичними функціями предмета (предметною, міжпредметною, інтегративною). Процедура контролю дозволяє забезпечити герменевтику діалогу на рівні освітнього процесу здобувачів з особливими потребами; навчальних дій здобувачів освіти з особливими потребами; освітніх траєкторій здобувачів освіти з особливими потребами).

В інклюзивному просторі запровадження інноваційних процесів стосується не лише управлінсько-організаційних аспектів, але також варіативних методик у викладанні навчальних предметів, коректність таких рішень й подальша ефективність запровадження інновацій погоджується спільно з керівником закладу освіти (спеціалізованого освітнього центру тощо), шкільним психологом.

Культурософічне розуміння інклюзивного освітнього простору апелює насамперед до універсальних гуманітарних цінностей – толерантності, духовності, спілкування, засвоєння й подальша інтеріоризація культурного досвіду людства. Здобувач з особливими потребами розвивається за індивідуальною освітньою траєкторією, де мотиваційна сфера полягає в активізації емоційного сприйняття й засвоєння соціального дос-

віду на рівні інтеріоризації цінностей галузевого знання; діяльнісна сфера орієнтує на індивідуальну практико-орієнтовану освітню траєкторію.

Автономія освітнього закладу уможливує не лише упроваджувати альтернативні / авторські методики, урахувати передовий вітчизняний і міжнародний педагогічний досвід, але також стимулювати інноваційний розвиток освітнього закладу на рівні експериментального майданчика, науково-дослідницької лабораторії тощо.

Промодельюємо фрагменти апробованих занять в умовах інклюзивного середовища для здобувачів з особливими потребами (дошкільна й початкова ланки):

– *Заняття з фізичної культури і здоров'язбереження*. Лікувально-профілактична діяльність спрямована на формування способів рухової активності; зміцнення фізіологічного, психічного і соціального складників здоров'я; мотивація до занять фізичною культурою, вправами різного спортивного спрямування).

Як засоби адаптивної фізичної культури запропоновано фізичні вправи, пов'язані з пересуванням тіла в просторі: ходіння, стрибки, повзання, плавання.

У ході виконання таких вправ необхідно акцентувати увагу на вправах, пов'язаних із пересуванням тіла в просторі.

**Повзання (плазування).** Дитину кладемо на живіт. Фахівець, який з нею займається, має показати дитині, як правильно покласти кінцівки на підлогу. Якщо дитина самостійно не зможе виконувати ці рухи, руками необхідно допомогти їй. Пам'ятаймо, що обличчя дитини має бути обернене в бік рук, витягнутих уперед. Дитина повинна лежати рівно на підлозі. Можемо захопити її повзати (плазувати), поклавши перед нею іграшку, цікаву для неї. Якщо дитина підносить високо тіло над підлогою, можемо використати драбину (її трохи при підняти, а під нею буде простір для плазування).

**Плазування («рачкування»).** Опис вправи: зацікавлюємо дитину плазувати на колінах, звертаючи увагу на змінність виконання рухів. Голова дитини повинна бути піднесена на рівень плечей. Подібно до вправи «плазування» можемо для зацікавленості використовувати цікаву для дитини іграшку, до якої дитина буде «рачкувати».

Варіації у виконанні вправи залежать від низки чинників (фізіологічні можливості дітей з особливими потребами; зацікавленість у тій чи тій позі; зміна поз задля імітації гри тощо):

- обхід або переборення перешкод розташованих в різних варіаціях;
- рачкування по похилій поверхні;
- рачкування по різних поверхнях;
- рачкування з підштовхуванням різних предметів (почати можна з м'ячика);

– рачкування в тунелі (можна штучно зробити прохід під стільцями).

Час проведення – індивідуально.

**Перелізання** через предмети (колоду, гімнастичну лаву). Задля підкреслення емоційного образу рекомендовано в казковій формі описати спортивні знаряддя; уявити, що дитина є казковим героєм, який долає перепони тощо.

Мотивацією може бути долання перешкоди задля отримання іграшки (казкові герої).

Варіації у виконанні вправи:

- лежачи на животі вздовж колоди перенести по черзі спочатку ноги, потім руки;
- перенести одну руку, по черзі ноги, після цього другу руку;
- перенести по черзі спочатку руки, потім ноги.

Ускладнити вправу можна, розташувавши 2-3 лави на деякій відстані одна від одної; запропонувати через лави перелізати.

**Вилізання** на предмети (ящик, пеньок, колоду) застосовується з другого року життя.

Знаряддя, з якими працюють діти, можна прикрасити казковими елементами шляхом аплікації; це може здійснюватися на заняттях художньої творчості, коли діти на власний розсуд прикрашають або розмальовують.

Дитина, тримаючись руками за предмет, ставить одну ногу, потім іншу; при злізанні опускає ноги по черзі.

Наступний етап занять передбачає вилізання на предмет, ставлячи ноги по черзі; спускаючись, сходити або сплигувати.

Висота предмета збільшується від 10 до 40 см.

**Ходіння гусячим кроком.** Перед виконанням вправи рекомендований перегляд вітчизняної дитячої мультиплікації «Гуся Пуся. Гусачок Лапуся» або фрагмент аматорської театралізованої дії. Наслідуванню образу сприятиме малювання казкових гусей; читання дитячої поезії Миколи Вінграновського «Поводимо гусочку по воді...»; прослуховування анімаційної пісні Зиновія Филипчука «Гусачок» («Ходить гусачок один: і жовтенький, і кругленький...») і здійснення танцювальних рухів, що імітують ходіння гуся, гуски і гусенят тощо.

Виконання: Встати, поставити ноги на ширину стегон. Зігнути коліна й опуститися, ніби сідаючи на стілець. Стегна відсунути назад. Сісти так глибоко, наскільки можливо, зберігаючи спину рівною і не відриваючи п'яти від підлоги. Для балансу можна тримати руки перед собою. З цього положення зробити крок однією ногою, приземлитися на всю стопу. Зробити крок іншою ногою.

Крокувати таким способом 20-40 метрів або до появи відчуття втоми.

Змінити напрямок ходіння гусячим кроком, прокрокувати таку ж відстань у зворотньому напрямку.

Рекомендовано пропонувати дітям з особливими потребами систематичне виконання:



– вправ лікувальної та профілактичної дії, спрямовані на відновлення функцій паретичних м'язів, опороздатності, рухливості в суглобах; профілактичну дію відхилень зору;

– вправ на розвиток дрібної моторики кистей та пальців рук.

Моделювання інтегративного освітнього інклюзивного простору уможливлене не лише шляхом застосування *музичного супроводу* у виконанні фізичних вправ (народні мотиви; ритмічні елементи народних танців), але також художньо-музичних вправ (ритміка, танець, елементи хореографії та ритмопластики).

Можливість вокально-поетичної імпровізації дозволяє виробити ортологію у вимові. Музична інтонаційність тісно пов'язана зі звуко-мовною акцентуацією, тому засвоєння здобувачами з особливими освітніми потребами фонетико-орфоепічних норм буде ефективним у виконанні театралізованих дій, що передбачають варіативність у співах, побудованих як на народних мотивах, так і ритмічних (танцювальних) музичних фрагментах. Темп, ритм й емоційно-інтонаційний малюнок виконуваного твору сприяють гармонізації емоційного стану дітей з особливими потребами, а також моделюють музикальну виразність, сприяють виробленню нормативного мовного інтонування, засвоєнню артикуляційної техніки.

**Висновки і пропозиції.** Інклюзивне освітнє середовище орієнтоване насамперед на вироблення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів з особливими потребами, гармонізацію емоційного стану шляхом використання інновацій у викладанні фізичного і музичного виховання відповідно до освітніх можливостей і запитів вихованців. Інтегрування розглядаємо як кореляцію освітнього, медично-біологічного і психологічного галузевих складників сучасної наукової картини світу, а також як культурно-інноваційний механізм поширення й подальшої інтеріоризації культурних цінностей. Культурософія інклюзивного дискурсу

є визначальною в проектуванні інклюзивного академічного дискурсу, має основою толерантність, гнучке академічне спілкування з урахуванням альтернативних методик і герменевтики засвоєваних цінностей, репрезентованих у конкретно-чуттєвих образах, утілених засобом звуку (мелодії) / кольору / руху тощо.

Перспективами подальших розвідок є розроблення альтернативних методик із фізичного й музичного виховання для здобувачів з особливими освітніми потребами (дошкільна, початкова, середня шкільна ланка; вища школа).

#### Список використаної літератури:

1. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : НУЦЗУ, 2015. 251 с.
2. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : ФАДА, ЛТД, 2000. 191 с.
3. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2008. 592 с.
4. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 120–126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlor\\_2012\\_9\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlor_2012_9_15)
5. Ракітянська Л. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка): гол. ред. С. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. №3-4 (66-67). С. 16–23.
6. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10600>

#### Mishenina T., Pustyl'nyk O., Barabash K. Physical and musical education in an inclusive space: cultural philosophy of modern educational discourse

*The article is devoted to the disclosure of the content and construction of the modern discourse of inclusive education, in particular, the paradigm of physical and artistic education.*

*The professional training of teachers is focused primarily on mastering the term system, which reproduces the procedure of sublanguage parameterization in the conditions of inclusive educational discourse.*

*The transformation in the understanding of the concepts of "person", "education", "upbringing" consists not only in the understanding of cultural philosophy of values, which are interpreted at the level of the inclusion paradigm as tolerance, multimodal communication, humanity, humanitarianism in the teaching of educational subjects as a reflection of the cultural experience of humanity. Applicants with special educational needs are subjects of educational activities (in the framework of the research-physical and artistic), where the individual educational strategy is aimed primarily at the educational requests and objective capabilities of the applicants; focuses on the emotional-reflexive component of personal formation, which correlates with the rational-cognitive descriptor.*

*Innovations in the inclusive educational environment refer to pedagogical developments that are effective in the socialization of learners with special needs; such that, according to an individual educational trajectory,*

---

*they are able to make personal progress in educational and socialization vectors. Educational relations between the school practice of education organization and their practical implementation within the framework of the theoretical model are implemented at the management level (organizational-institutional and procedural levels), actualize the innovative potential of the experience of implementing the model of inclusive education in the domestic and international space.*

*The research characterizes the means of adaptive physical culture (exercises related to the movement of the body in space are proposed): crawling, crawling, flying, climbing, walking with a goose step. Modeling of an integrative educational inclusive space is presented as a musical accompaniment to the performance of physical exercises (folk motifs; rhythmic elements of folk dances); the educational and educational potential of artistic and musical exercises (rhythm, dance, elements of choreography and rhythm plasticity) is considered.*

*The production of orthology in pronunciation will be facilitated by the assimilation of phonetic-orphoepic norms by students with special educational needs by performing theatrical actions, vocal-poetic improvisation. Musical intonation as a way of sound-speech self-expression is recommended both in imitating recitation samples and in one's own improvisation in the performance of folk motifs.*

**Key words:** *inclusive educational environment, cultural philosophy of inclusive education, students with special needs, sublanguage of inclusive discourse, physical education, musical education.*

**К. Р. Хачатурян**

доктор філософії, викладач  
Харківського автотранспортного фахового коледжу

## ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Одним з основних завдань фахової передвищої освіти на сьогоднішні є формування психолого-педагогічної компетенції студентів коледжу. Педагогіка як наука, що бурхливо розвивається в останні 10-15 років, є потужним інструментом дослідження професійних компетенцій студентів у галузі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу.*

*Актуальність дослідження обумовлена орієнтацією фахової передвищої освіти на розвиток професійних компетенцій студентів, що забезпечує таку ключову компетенцію студентів коледжу, як уміння вчитися. У контексті формування психолого-педагогічної компетентності основні види професійно-комунікативних компетенцій розвиваються в процесі психолого-педагогічних занять і розглянуті як професійні компетенції, що відповідають основним видам професійної діяльності студентів у майбутньому.*

*Завдання формування професійної компетентності студента коледжу не може бути вирішена без уважного ставлення до особливостей становлення основних психічних процесів і функцій у підлітковому та юнацькому віці.*

*Необхідність вивчення педагогічних технологій педагогами продиктоване практикою навчання – переходом від звичної парадигми «передачі знань» до більш складного «вироблення аналітичних здібностей» з тим, щоб самостійно формулювати проблеми і знаходити шляхи їх ефективного вирішення. Суть змін полягає у тому, щоб перейти від простої передачі знань, умінь і навичок у процесі навчання, необхідних для існування в сучасному суспільстві, до формування та розвитку професійної (технологічної) компетентності, готовності діяти і жити в різних умовах, брати участь у плануванні соціального розвитку.*

*Використання педагогічних технологій дозволяє знайти викладачеві нові можливості впливати на традиційний процес навчання та підвищувати його ефективність.*

*У зв'язку з цим, сучасному педагогу необхідно вільно орієнтуватися в існуючих освітніх технологіях, здійснювати їх вибір з урахуванням умов, у яких доведеться працювати.*

*Сучасний стан професійної освіти характеризується пошуком ефективних інструментів підготовки студентів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності та самостійності, що сприяють самореалізації особистості та досягненню високих результатів у майбутній професійній діяльності. Одним із способів вирішення даної проблеми є технологічний підхід у професійній освіті, що відкриває великі можливості для концептуального та проєктувального опанування різних аспектів освітньої, соціальної та педагогічної дійсності.*

**Ключові слова:** професійна освіта, технологічний підхід, технологізація освіти, проєктні технології.

**Постановка проблеми.** Становлення ринкових відносин призвело до глибоких структурних змін в економіці та соціальній сфері – появи малих і середніх підприємств, активного розвитку сфери послуг, створенні фінансової інфраструктури тощо. Процеси реструктуризації, що супроводжуються кризовими явищами у виробництві державної економіки, викликали необхідність репрофілізації професійної освіти, спрямованої на підготовку більш широкої гами професійно і життєво самовизначених фахівців, активних суб'єктів на ринку праці.

Таким чином, зміна змісту професійної освіти викликана декількома причинами.

З позиції суспільства – зміст професійної освіти має забезпечувати підготовку не тільки кваліфікованих та компетентних професіоналів, а й освіченої та культурної особистості.

З позиції багатукладного виробництва – зміст освіти має відповідати вимогам автономної, самостійної, творчої, соціально-адаптованої професійної діяльності.

З позиції здобувачів вищої освіти – зміст професійної освіти має реалізовувати їх професійні потреби та гарантувати досягнення професійної майстерності.

Ефективна реалізація вимог різних «замовників» до професійної освіти стає неможливою в межах традиційних освітніх структур, у зв'язку з чим формуються нові типи багаторівневих освітніх закладів, що пропонують не тільки урізноманітнити професії, а й урізноманітнити різні профілі та рівні кваліфікації: від робітника до молодшого інженера.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Педагогічні проблеми, пов'язані з розвитком професійної

освіти, особливостями її переорієнтації відображені у роботах: О. Беляєвої, Ю. Васільєва, Б. Вульфсона, Е. Зеера та інших авторів.

Результати дослідження визначили найбільш важливі концепції розвитку професійної освіти, на підставі яких розробляються стратегічні кроки переорієнтації професійної освіти, що дозволило практично перейти на організацію нових моделей професійної школи: багаторівневі, багатофункціональні професійні освітні заклади – професійні ліцеї, коледжі тощо, які здатні реалізувати різноманітні вимоги «замовників».

Погляди дослідників на проблеми розвитку професійної освіти є різними. Дехто стверджує, що професійна освіта має готувати конкурентоспроможних фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці; інші розглядають проблему з позиції «непідлаштування» професійної освіти лише під ринкові інтереси, а вважають за доцільне керуватися національними соціально-економічними пріоритетами; треті вказують на зміст професійної освіти як на саморозвиток системи, оскільки вона сама є відтворенням, але не товарів і послуг в першу чергу, а відтворенням професійної культури і, в кінцевому результаті, самої людини.

Однак незважаючи на різні позиції в оцінці змісту професійної освіти, можна виділити два моменти: перший – проблема змісту існує і актуальна для розвитку профосвіти; другий – традиційне формування змісту підготовки фахівців не відповідає новим вимогам на продукт професійної освіти.

Перехід до ринкової економіки загострює актуальність проблеми якісного навчання в системі безперервної професійної освіти з метою підготовки соціально та професійно мобільних фахівців.

Одним з напрямків розвитку системи безперервної професійної освіти є підвищення ефективності роботи з професійної адаптації, оскільки від цього залежить ставлення до професії і до навчання, якість знань, умінь і навичок, стійкість професійної спрямованості особистості.

Відомо, що професійна адаптація сприяє подальшому утвердженню молоді у своєму професійному виборі. Разом з тим виявляє недоліки попередньої роботи з професійного самовизначення студентів та активізує формування нових установок, потреб, ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості молодого людини у сфері праці. Тому адаптація також є своєрідним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи з молоддю.

Аналіз готовності випускника загальноосвітньої школи до процесу навчання в професійному освітньому закладі та багаторічний досвід роботи зі студентами показують, що вони не володіють цілим комплексом загальнонавчальних умінь, мають слабе уявлення про вимоги та умови праці в обраній сфері діяльності, що негативно впливає на про-

цес мобільної адаптації до подальшої професійної діяльності. У зв'язку з цим формування у студента вмінь вчитися самостійно є однією з умов готовності випускника до майбутньої адаптації.

**Мета статті.** Забезпечити ефективний механізм формування готовності студентів коледжу до професійної діяльності за допомогою застосування комплексу сучасних педагогічних технологій в умовах інтеграції початкової та середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Система освіти в цілому і професійної, зокрема, будується з урахуванням пріоритетів економічного і соціального розвитку країни. На практиці реалізується спадкоємність навчання, як у рамках практикоорієнтованої освіти, так і по відношенню до університетської вищої освіти. Розширюється застосування модульної побудови освітніх програм, спрямованої на забезпечення спадкоємності навчання. У сучасному освітньому просторі існує велика кількість різноманітних освітніх установ, що реалізують програми практикоорієнтованої освіти (коледжі, підготовчі центри, професійні інститути, професійні академії тощо), їх спектр розширюється.

У навчальних комплексах «коледж-університет» реалізуються освітні програми різних ступенів і рівнів. Об'єднання матеріальної бази середніх та вищих професійних навчальних закладів дозволяє значно покращити її використання та знизити загальні витрати на її оновлення. У цих комплексах складаються сприятливі умови для підготовки фахівця, здатного до адаптації в мінливіх соціально-економічних умовах.

Сучасні соціально-економічні умови, зростання середніх та дрібних підприємств, безперервний процес оновлення техніки і технологій вимагають від системи професійної освіти зміни підходу до організації професійного навчання. Нові підходи суттєво посилюють особистісно-розвиваючий аспект освіти, передбачають розвиток і становлення особистості людини як професіонала протягом усього життя. При цьому професійна освіта має надати окремій особистості свободу вибору освітніх траєкторій відповідно до її здібностей, запитів і можливостей, враховувати потреби замовників професійних кадрів у підготовці мобільних, компетентних, конкурентоспроможних фахівців. Під «готовністю до професійної діяльності» варто розуміти інтегративну якість особистості, що є результатом професійної освіти і системоутворюючим фактором майбутньої професійної діяльності, що передбачає мотиваційний, креативний, теоретичний і практичний компоненти, підпорядковані загальній меті підготовки фахівців. Формування готовності студентів до професійної діяльності – одне з найважливіших завдань професійної освіти.

Науково-технічний прогрес кінця ХХ століття уможливив технологізацію не тільки численних



галузей виробництва, він невблаганно поринув у сферу культури та освіти.

Всі створені і використовувані сьогодні технології поділяються на два види: промислові та соціальні.

До промислових технологій належать технології переробки природної сировини (нафта, руда, деревина) або отриманих з неї напівфабрикатів (готовий метал, прокат, деталі виробів тощо).

Соціальною технологією називають технологію, в якій вихідним і кінцевим результатом виступає людина, а основним параметром, який змінюється – одна або декілька її властивостей (наприклад, технологія навчання студентів, побудована на основі комп'ютерних програмних засобів).

У будь-якій сфері діяльності людини створення і широке використання

технологій веде до розширення можливостей і підвищення потенціалу даної сфери. Педагогіка не є винятком.

Педагогічні технології – феномен, що виник як результат взаємодії новітніх тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційної практики.

Педагогічні технології можна вважати моделлю професійного навчання, в якому правомірно виділити, у вузькому сенсі, чисто технологічну площину професійних та навчальних досягнень і вмій, але з іншої сторони, управління активністю суб'єктів з їх ціннісними орієнтаціями, індивідуальними особливостями поведінки, спілкування та діяльності.

Технологізація освіти – якісно новий щабель у методології педагогічної науки.

На сучасному етапі технологізація освіти передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом та гарантоване досягнення поставленої навчальної мети.

Технологічний підхід до навчання відкрив нові можливості для концептуального та проєктувального засвоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної та соціальної дійсності. Як зазначає Т. Артюгіна «технологічний підхід варто розглядати як проєктування та застосування технологій навчання на вирішення освітніх завдань» [1, с. 18-19].

Впровадження технологічного підходу до педагогічної практики обумовлено технологізацією мислення у зв'язку з різким зростанням ролі інформаційних технологій та посилення впливу техніки в різних галузях людського буття. Важливий той факт, що застосування технологічного підходу в педагогіці вищої школи сприяє цілісному прогнозуванню структур процесу формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Розглядаючи педагогічні технології, варто зазначити, що питання можливостей технологізації освітнього процесу довгі роки було предметом наукових суперечок через ймовірнісний характер його протікання. Однак вчені зійшлися на думці, що

педагогічний (освітній) процес може бути визнаний таким, що проходить на технологічному рівні, якщо гарантовані відтворюваність і вимірюваність його результатів. На відміну від стандартизованого змісту, педагогічні технології можуть варіюватися. Залежно від поставлених цілей навчання та їх різного поєднання складається певний набір моделей навчання. Педагогічна технологія – це проєкт і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освіти та розвитку особистості студентів, що гарантує відтворення результатів навчання незалежно від індивідуальності педагога. Якість підготовки студентів коледжу до професійної діяльності багато в чому залежить від особистісно-орієнтованих, практикоорієнтованих, розвиваючих, навчальних і виховуючих технологій. При цьому враховуються психолого-педагогічні особливості студентів, їх мотивація на отримання професії (спеціальності).

У поданій роботі педагогічні технології розглядаються в якості психолого-педагогічної категорії, тобто як інструментарій досягнення цілей навчання, керівництва до діяльності та безпосередньо діяльності з управління процесом навчання при орієнтації на індивідуальні особливості особистості та рівень підготовленості студентів.

Педагогічні технології у процесі свого розвитку пройшли декілька етапів, що можна простежити за зміною формулювання терміну: технологія в освіті, технологія освіти, педагогічні технології, так і його змісту.

Динаміка розвитку педагогічних технологій призвела до появи сучасних педагогічних технологій, орієнтованих на реалізацію розвивальної функції. Характерними ознаками даних технологій є такі: цільовий, системно-технологічний, змістовно-операційний. До числа педагогічних технологій відносяться особистісно-орієнтовані, інноваційні, активні та інтерактивні технології.

Сьогодні традиційні форми навчання значною мірою втрачають свою ефективність. Перевага віддається особистісно-розвиваючим практикоорієнтованим технологіям. Разом з традиційними методами ефективні проєктні технології, технології конкурсної діяльності, технології проблемного навчання, дослідницькі технології, ігрові технології, тренінгові технології; інформаційні та комунікативні технології, технології навчальних фірм та технології студентського самоврядування. Слід особливо зазначити, що педагогічні технології у професійній освіті мають застосовуватися комплексно, проєктуватися під конкретні цілі та умови освітнього процесу, враховувати специфіку професійної діяльності та психологічні аспекти розвитку особистості студентів. Завданням прикладних досліджень у професійній освіті є пошук оптимального поєднання застосовуваних педаго-

гічних технологій з урахуванням специфіки професій (спеціальностей) та побудови на цій основі ефективних моделей підготовки студентів коледжу до професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Сучасні соціально-економічні тенденції актуалізують проблеми підвищення якості професійної підготовки фахівців. У зв'язку з жорстокою конкуренцією на ринку праці зростають вимоги до випускників ВНЗ при влаштуванні на роботу. Випускник повинен володіти не тільки фундаментальними знаннями за фахом, а й багатьма особистісними якостями, серед яких найбільш затребуваними можна виділити: креативність, адаптивність, критичне мислення, цілеспрямованість, здатність до професійного зростання тощо. Для успішної професійної діяльності необхідне володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, новими методами розробки навчальних програм тощо. Не останнє місце посідають навички самоосвіти, вміння поєднувати теорію з практикою, а також пошукові вміння і навички. Таким чином, претендент на вакантне місце сьогодні повинен вміти

ставити перед собою досяжні мету і завдання, реалізовувати їх за допомогою самостійно знайдених засобів (інформаційних, матеріальних тощо), вміло застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань, оформлювати та представляти результати своєї роботи.

Різноманітні освітні технології дозволяють підвищити інтерес студентів до навчальної діяльності, що передбачають різні форми подачі та засвоєння програмного матеріалу, підсумовують у собі великий освітній, розвиваючий і виховний потенціал. Використання нових технологій відповідає сучасним вимогам, що стоять перед освітніми закладами, при підготовці конкурентоспроможних громадян. Завдяки новим освітнім технологіям закладаються основи для успішної адаптації та самореалізації в подальшому житті випускників коледжів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб. Архангельск. АО ИППК РО. 2009. 58 с.

#### **Khachaturian K. Pedagogical technologies of formation of readiness of college students for professional activity**

*One of the main objectives of secondary vocational education is the formation of psychological and pedagogical competence of College students. Pedagogy, rapidly developing in recent years, is a powerful tool for the study of professional competencies of students in the field of subjects of psychological and pedagogical cycle.*

*The relevance of the study is due to the orientation of secondary vocational education to the development of professional competencies of students, providing such a key competence as the ability to learn. In the context of the formation of psychological and pedagogical competence, the main types of professional and communicative competences are developed in the process of psychological and pedagogical training, and the authors consider them as professional competences corresponding to the main types of professional activity.*

*The problem of formation of professional competence of the student can not be solved without careful analyzes of the peculiarities of the formation of the main mental processes and functions in adolescence.*

*The need to study pedagogical technologies by teachers is dictated by the practice of learning - a transition from the usual paradigm of «transfer of knowledge» to a more complex «development of analytical abilities» in order to independently formulate problems and find ways to solve them effectively. The essence of the changes is to move from the simple transfer of knowledge, skills and skills in the process of learning, necessary for existence in modern society, to the formation and development of professional (technological) competence, willingness to act and live in different conditions, to participate in the planning of social development.*

*The use of pedagogical technologies allows the teacher to find new opportunities to influence the traditional learning process and increase its effectiveness.*

*In this regard, a modern teacher needs to freely navigate existing educational technologies, make their choice taking into account the conditions in which they will have to work.*

*The current state of professional education is characterized by the search for effective tools for the preparation of students, aimed at the development of cognitive activity and independence, contributing to the self-realization of the individual and achieving high results in future professional activities. One of the ways to solve this problem is a technological approach in professional education, which opens up great opportunities for conceptual and design mastering of various aspects of educational, social and pedagogical reality.*

**Key words:** professional education, technological approach, technologization of education, project technologies.

**С. С. Хлєстова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри медичної біології

Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ»

Статтю присвячено аналізу психолого-педагогічних підходів до трактування поняття «професійне самовизначення». Адже професійне самовизначення особистості являє собою одне з найважливіших понять у науковій та інших сферах людської діяльності, тому варто розкрити його зміст, сутність та певні особливості. Ретроспектива дослідження проблеми професійного самовизначення дає підстави інформувати, що у 30-ті роки профорієнтацію забороняли політичним способом, у 70-80-ті – бюрократичним, а в епоху розквіту демократії – економічним. Проте проблема процесу становлення професійного самовизначення сучасної молоді набирає актуальності не лише в Україні, але і у всіх високорозвинених державах світу. Ядром професійного самовизначення можна вважати особистісний пошук та сенс професійної діяльності, яку обирає, опановує та згодом виконує молода людина.

У статті представлений перелік визначень вітчизняних та закордонних вчених та виявлено, що в наукових роботах дослідників проблема професійного самовизначення має підвищений інтерес. Узагальнено та розглянуто різні теоретичні аспекти проблеми професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця в контексті здійснення професійно-консультаційної роботи зі здобувачами. Встановлено, що професійне самовизначення є багатограним та багатоконпонентним явищем, а отже вважається нерозривним з професійним визначенням, професійним розвитком та становленням особистості. Виявлено, що на розвиток та формування професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця значно впливає оточуюче середовище та її активна життєва позиція. Отже, професійне самовизначення у сучасному соціумі має формувати внутрішню готовність усвідомити планувати та реалізовувати перспективи професійного розвитку особистості.

**Ключові слова:** професійне визначення, професійна орієнтація, самовизначення, психологічна готовність.

**Постановка проблеми.** За останнє десятиліття розвитку психолого-педагогічної науки в Україні, значно зросла цікавість щодо вивчення самовизначення та професійного самовизначення особистості, зокрема, як майбутнього фахівця тому, що таке явище вважається важливим етапом в житті людини та має велике значення у майбутньому професійному, соціальному та фінансовому становищі, а також допомагає реалізувати свої матеріальні потреби та можливості.

Особливу наукову увагу професійне самовизначення як педагогічний феномен здобуло ще у ХХ столітті. Тривалість та глибина теоретичних та практичних досліджень видатних вчених дала можливість зрозуміти надзвичайну складність та багатогранність професійного самовизначення як наукового поняття. Ретроспективні підходи розуміння та вивчення наукової сутності самовизначення особистості та професійного самовизначення дають можливість досліджувати різні аспекти професійного зростання та професійної реалізації фахівців, зокрема фахівців медичної сфери, в сучасних умовах професійного навчання закладів вищої освіти.

Будь яке самовизначення у науковому трактуванні Е. Зеєра характеризується як спроба закри-

пити власну позицію у проблемній ситуації, а професійне самовизначення передбачає вироблення власної позиції у невизначеній ситуації, яка обтяжує процес цього самовизначення [8, с. 112].

Поняття «професійне самовизначення» у багатьох дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених характеризується як тривалий процес всього трудового життя особистості, як процес самопізнання та об'єктивної оцінки особистості, як процес порівняння особистих професійних цінностей, якостей, можливостей з професійними вимогами та обов'язками, які необхідні для опанування обраної професії [1, с. 85; 9, с. 46].

Варто відмітити, що особистість, обираючи майбутню професію, має оцінити свої людські якості для розвитку та формування вольової спрямованості. Вона є суб'єктом власного розвитку та здатна до свідомого самовизначення, вдосконалення наявних особистісних ознак і характеристик відповідно до її життєвих, професійних цінностей та ідеалів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему загального розуміння та трактування поняття «професійне самовизначення» почали вивчати вітчизняні та зарубіжні вчені ще в минулому столітті. Наукові дослідження Л. Божович,

Л. Виготського, М. Гінзбурга, І. Захарової, І. Кона, Г. Костюка, Т. Кудрявцевої, Г. Нікова, В. Сафіна, Л. Шнейдер полягали у теорії становлення професійного самовизначення, його факторів та зв'язку з життєвими перспективами особистості у плануванні майбутнього.

Наукові психолого-напрацювання щодо трактування професійного самовизначення як педагогічного феномену дають можливість розуміти вагомість його на наукових теренах освіти.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є вивчення сучасних наукових підходів у трактуванні поняття «професійне самовизначення» та узагальнення різних теоретичних аспектів проблеми професійного самовизначення особистості як майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Історичний сенс появи професійного самовизначення як поняття в цілому почав розвиватись на підґрунті професійної орієнтації людства.

З аналізу літературних джерел виявлено, що перші лабораторії професійної орієнтації почали створюватись у Франції та США. Так, у 1903 році у м. Страсбурзі, а згодом у 1908 році у м. Бостоні почали активно працювати новостворені лабораторії. До активної роботи та наукових досліджень у цих лабораторіях призвели бурхливий ріст промисловості, міграція людства із сільської місцевості в міста, проблема пошуку роботи та відбір найбільш відповідальних людей вже з боку роботодавців. Такі соціально-економічні причини того часу почали поступово змінювати свідомість та психологію людей.

Головною причиною періоду появи професійної орієнтації, а згодом і професійного самовизначення стало те, що саме в цих країнах перед значною кількістю людей виникла проблема свободи вибору, чого раніше не було або було доступно лише для окремих груп людей, які не хотіли жити по традиційно заведеним, патріархальному порядку [10, с. 57].

Ще у перших історичних видання (1900 р.) був написаний розділ про вибір професії, який почав привертати увагу філософів. У змісті розділу була надана характеристика типовим варіантам вибору професії, а саме люди обирали майбутню професію: випадково або необдуманно; згідно сімейних традицій; за покликанням; за розрахунком. Але під час першої світової війни (1914-1918 р.р.) профорієнтаційні служби почали набувати державного статусу.

Безоплатною консультаційною діяльністю у виборі спеціалізації навчального закладу для молоді почав займатися професор Н. Кіреєв. Його підтримали та продовжили благородну справу І. Рибніков та М. Рибнікова, а згодом вчені перенесли таку ініціативу до гімназій.

Надалі у 1921 році проблемами професійного визначення стали займатись науковці

Всеукраїнського інституту праці у м. Харкові. Тому у 1922 році Народним комітетом була розглянута пропозиція створити бюро по вибору професії для підлітків. Таким чином, у 1927 році розпочало свою активну діяльність перше бюро, в якому відразу почали навчати профконсультантів. Значні зміни щодо подальшого розвитку професійної орієнтації та професійного визначення відбулися у 30-х роках ХХ століття. Цей період проявився розробкою та впровадженням у шкільний навчально-виховний процес теоретичних питань професійної орієнтації та професійного відбору. Але коло питань професійного визначення в умовах школи почало збільшуватись, і тому у 1932 році було створено штаб з координації досліджень проблем подальшої шкільної профорієнтації [2, с. 112; 4, с. 24].

Позитивні трансформації та активний розвиток професійної орієнтації на превеликий жаль у 1936 році похитнувся через наступ та утиск тодішньої влади на гуманітарні науки. Саме питання професійної орієнтації та професійного визначення виявилися найвразливішими у виборі свободи людей. Продовженням такого критичного становища профорієнтації у 1937 році за наказом чиновників відбулося скасування трудового навчання у школах та різка відмова від профорієнтаційної роботи з учнями. Такий тиск та заборона призвели до занепаду профорієнтації та тривали майже два десятиліття. Проте суспільна проблема професійного визначення через певний період почала відроджуватись знову.

Лише наприкінці 50-х років ХХ століття наукова нива почала збагачуватись першими дисертаційними дослідженнями, в яких поверхнево висвітлювались проблеми шкільної профорієнтації. Так, на початку 60-х років при Науково-дослідному інституті теорії та історії педагогіки Академії педагогічних наук СРСР була організована наукова група з питань професійного вибору та трудового навчання, яку очолював А. Волковський. Паралельно у Київському Науково-дослідному інституті психології була відкрита наукова лабораторія професійної орієнтації молоді, де проводилася профконсультаційна робота, яку очолював Б. Федоришин [12, с. 119].

У період з середини 60-х р.р. до середини 80-х р.р. знову відмічається пасивність та деградація щодо наукового розвитку професійної орієнтації тому, що на державному офіційному рівні набули популярності заклики: «Всім класом на ферму!», «Всім на завод!» і т.д. Зміст цих закликів характеризувався не інтересами особистості, а інтересами народного господарства.

Але у 1984 році знову відбулися значні соціально-політичні зміни у державі та з'явилися потреби у збільшенні прав і свобод населення. Завдяки Державній Постанові про «Основні напрямки



реформи загальноосвітньої та професійної школи» була приділена увага розвитку трудового навчання та професійної школи, яка стала підґрунтям для професійного самовизначення сучасної учнівської та студентської молоді. Таким чином на державному рівні було створено більше 60-ти Центрів професійної орієнтації молоді по регіонах та районних пунктів професійної консультації. Головним засновником, а згодом і керівником цих установ став вітчизняний дослідник О. Апостолов [5, с. 79; 10, с. 57].

Організаційний та науковий внески вченого є неоціненними у сучасному відродженні професійного визначення молоді та подальшого становлення психологічних служб, які сьогодні можуть надавати професійну психологічну консультацію та підтримку на рівні держави, проводити психокорекцію, психодіагностику та психотерапію. Сенса таких послуг сприяє самовизначенню та професійному самовизначенню особистості.

Більшість науковців, узагальнюючи розуміння поняття «професійне самовизначення», сконцентровуються на тому, що – це процес здійснення вибору, основою якого є самоаналіз особистісних можливостей суб'єкта та співставлення їх із вимогами майбутньої професії, а продовженням цього процесу є час, який складається з етапів тривалості зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта [3, с. 816].

Професійне самовизначення у педагогічних наукових колах розуміється як послідовна зміна самопізнання та об'єктивної оцінки особистістю власних індивідуальних особливостей, уподібнення своїх професійно важливих якостей, можливостей та вимог щодо опанування конкретною обраною професією [6, с. 204; 7, с. 116]. Це процес прийняття особистістю конкретного рішення у виборі майбутньої професійної діяльності, сукупністю якого є вибір професії та конкретної її спеціалізації, вибір навчального закладу вищої освіти чи лише коледжу, місце щодо працевлаштування [11, с. 69].

Опрацювавши зміст багатьох наукових джерел та словникової літератури по вивченню проблеми сучасних підходів у трактуванні поняття «професійне самовизначення», ми не зустріли чітко сформованого визначення.

**Висновки і пропозиції.** Тому, узагальнюючи вище перераховані підходи щодо трактування професійного визначення як науково-педагогічного явища можна стверджувати, що професійне самовизначення особистості як майбутнього фахівця полягає не тільки у виборі його професії, але і в його реалізації, а основою цього має стати

психологічна готовність та адаптація на робочому місці, яка буде акцентуватись: на рекомендаціях по вирішенню низки проблем, пов'язаних з професійною діяльністю; на психологічній підготовці особистості у визначенні своєї позиції щодо самостійного прийняття рішення.

#### Список використаної літератури:

1. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя. Київ-Рівне. 1996. 167 с.
2. Варнавських Н.М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 4. С. 109-115.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голова. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпін: ВТФ «Перун». 2005. – 1728 с.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 19-27.
5. Головаха Є.І. Життєва перспектива і професійне самовизначення молоді. Київ: Наукова Думка. 1999. 144 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь. 1997. – 376 с.
7. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. Київ. Педагогічна думка. 2012. 160 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 5-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект. 2008. – 336 с.
9. Ошуркевич Н. Генеза та сутнісний зміст професійного самовизначення особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*. 2018. № 4 (63). С. 43-49. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.4.43-49>
10. Пряхніков Н.С. Теорія і практика професійного самовизначення. Навчальний посібник. – М.: МГППІ. 1999. 97 с. <https://remontantenn.ru/uk/design/pryazhnikov-n-tipy-professionalnyh-planov-pryazhnikov-n-s/>
11. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности. *Психологический журнал*. 1984. № 4. С. 65-74.
12. Федоришина Б.А. Профконсультаційна робота зі старшокласниками. Київ. 1980. – 158 с.

**Khlietova S. Modern approaches to the interpretation of the concept of «professional self-determination»**

*The article is devoted to the analysis of psychological and pedagogical approaches to the interpretation of the concept of «professional self-determination». After all, the professional self-determination of an individual is*

---

*one of the most significant concepts in scientific and other spheres of human activity, so it is worth revealing its content, essence, and certain features. A retrospective study of the problem of professional self-determination gives reasons to inform that in the 1930s career guidance was prohibited by political means, in the 70s and 80s by bureaucratic means, and in the era of the flourishing of democracy by economic means. However, the problem of the formation of professional self-determination of modern youth is gaining relevance not only in Ukraine but also in all highly developed countries of the world. The core of professional self-determination can be considered as the personal search and meaning of the professional activity that a young person chooses, masters, and subsequently performs.*

*The article presents a list of definitions of domestic and foreign scientists and reveals that the problem of professional self-definition is of increased interest in the scientific works of researchers. Various theoretical aspects of the issue of professional self-determination of an individual as a future specialist in the context of professional consulting work with applicants are summarized and considered. It had established that professional self-determination is a multifaceted and multi-component phenomenon, and therefore it is considered inseparable from the professional definition, professional development, and personality formation. It was found that the development and genesis of professional self-determination of an individual as a future specialist is significantly influenced by the surrounding environment and its active life position. Therefore, professional self-determination in modern society should form an internal readiness to consciously plan and realize the prospects of professional development of the individual.*

**Key words:** *professional definition, professional orientation, self-determination, psychological readiness.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.013.77:159.392

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.11>

**І. А. Барбашова**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри педагогіки  
Бердянського державного педагогічного університету

### ФОНЕМАТИЧНІ СЕНСОРНІ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ

*У статті інтерпретовано результати формування фонематичних сенсорних умінь молодших школярів в умовах психолого-педагогічного експерименту. Доцільність розв'язання поставленої проблеми зумовлено завданнями початкової школи щодо формування в дітей здатності досліджувати мовлення, необхідністю ефективної організації навчання учнів фонематичної перцепції. Мета дослідження – описати процес та інтерпретувати результати експериментального формування фонематичних умінь молодших школярів. Наукову роботу виконано за допомогою комплексу методів: теоретичних – дозволили виокремити базові положення і сформулювати висновки наукової роботи; емпіричних – забезпечили об'єднання респондентів за якісними рівнями фонематичного сприймання, перевірку ефективності реалізованих дидактичних впливів; обробки даних – застосовано для встановлення взаємозалежностей між отриманими показниками та структури спостережуваних одиниць.*

*Визначено фонематичне вміння як психолінгвістичний феномен, його структуру й механізм формування. За результатами вхідної діагностики виявлено, що на час вступу до школи діти володіють фонематичними вміннями переважно на середньому рівні. Розроблено навчально-перцептивні завдання, спрямовані на систематизацію еталонних уявлень про мовні звуки (1 рік навчання); вироблення розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій символічними позначками та згорнутих звуко-розрізнявальних операцій (2–3 роки навчання); корегування індивідуальних досягнень (4 рік навчання). Ефективність розроблених дидактичних впливів доводить більш виразна динаміка опанування фонематичних умінь в експериментальній групі у порівнянні з контрольною. Школярів експериментальної вибірки об'єднано в чотири групи: із середнім, достатнім, високим і стабільно високим рівнями сформованості фонематичних умінь із превалюванням достатнього і високого. Учасників контрольної вибірки об'єднано в три групи: з низьким, середнім і достатнім рівнями опанування фонематичних умінь із питомою вагою середнього.*

*Узагальнено результати дослідження відповідно до його мети та завдань. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язано з інтегративним розвитком фонематичного й музичного слуху молодших школярів.*

**Ключові слова:** фонематичне сприймання, фонематичне сенсорне вміння, еталони звуків мовлення, способи обстеження звуків мовлення, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Провідним завданням початкової освіти є формування здатності здобувачів вільно володіти мовою, досліджувати мовлення, експериментувати звуками, словами, фразами [1]. Виконання поставленого завдання актуалізує проблему вдосконалення мовленнєвого слуху учнів, вимагає ефективної організації навчання фонематичної перцепції в 1–4 класах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагоме значення для наукової розвідки мають мовознавчі дані про акустичну характеристику звуків та їхню вимову [2]. Психолінгвістичний контекст фонематичних чуттєвих процесів дитячої особистості висвітлюють теоретичні висновки про взаємодію моторного й акустичного компонентів у сприйманні мовлення, зв'язок сенсорного, пер-

цептивного та когнітивного рівнів обробки вхідного звукового сигналу [3; 4]. Викликає певний інтерес обговорення питань про вплив фонематичної обізнаності молодших школярів на формування навичок читання [5], сприймання двомовними учнями фонетичних контрастів нерідної мови [6], здатності дітей розрізняти голоси мовців за гендерними тембровими характеристиками [7] тощо. Не менш важливою є оцінка дидактичного супроводу розвитку фонематичного сприймання учнів, виявлення сенсорно-розвивального ресурсу сучасних освітніх програм, навчальних і методичних видань [8; 9]. Отже, порушена проблема внаслідок своєї багатоплановості потребує переосмислення й інтеграції різногалузевої наукової інформації, урахування нових викликів, що

постають перед початковою освітою на етапі її реформування.

**Мета статті** – описати процес та інтерпретувати результати емпірично-теоретичного дослідження фонематичних умінь молодших школярів. Заявлену мету конкретизовано в низці *завдань*: визначити фонематичне вміння як психолінгвістичне поняття; виявити рівні опанування учнями фонематичних умінь; обґрунтувати систему навчально-перцептивних завдань з удосконалення сприймання мовних звуків; довести ефективність розроблених розвивальних впливів.

Досягнення мети потребувало застосування комплексу методів: теоретичних – дозволили виокремити базові положення і сформулювати висновки наукової розвідки (аналітико-синтетичний, індукційно-дедукційний, узагальнення і систематизації); емпіричних – забезпечили об'єднання респондентів за якісними рівнями фонематичного сприймання, перевірку ефективності впроваджених дидактичних впливів (психолого-педагогічний експеримент, спостереження ходу й опрацювання продуктів навчально-перцептивного процесу); обробки даних – уможливили встановлення взаємозалежностей між отриманими показниками, визначення структури спостережуваних одиниць. Вибірка була рандомізованою – випадковою за способом конструювання, серійною – складалася з контактних і відносно однорідних груп (класів), достатньою – охоплювала 208 молодших школярів, об'єднаних в еквівалентні групи – експериментальну й контрольну.

**Виклад основного матеріалу.** У тлумаченні фонематичного вміння ми виходили з розуміння базового поняття вміння як способу виконання дії, забезпеченого сукупністю набутих знань і навичок. Однак, фонематичне вміння має специфічні характерологічні ознаки, які потребують детального висвітлення.

*Першою позицією* у визначенні фонематичного вміння є його розгляд як перцептивної дії – структурної одиниці сприймання, що виявляється в перетворенні зовнішньої інформації та формуванні образів об'єктів і явищ реальності. Значний інтерес викликає встановлення внутрішньої структури фонематичного вміння. Загальновідомим є положення про узгоджене функціонування в чуттєвому відображенні дійсності двох видів перцептивних дій – ознайомлювальної та впізнавальної.

Мета *ознайомлювальної* фонематичної дії полягає у формуванні первинного вербального образу. Її засобами є моторні копії, створені ефекторними компонентами. Головне значення в побудові цих копій мають рухи органів артикуляції, рухи голови з локалізацією джерела чутного сигналу. Операції ознайомлювальної дії складають таку послідовність: пошук і знаходження звуку серед загального потоку мовленнєвих стимулів,

виокремлення його найінформативніших властивостей, ознайомлення з ними. Унаслідок виконання означених операцій створюється базовий звуковий образ. Метою *впізнавальної* фонематичної дії є порівняння базового звукового образу зі збереженим в пам'яті класом (категорією) вербальних образів. Засобами здійснення аналізованої дії стають сенсорні еталони – «решітка» вироблених суспільством зразків звуків мовлення.

Відомо, що еталони будь-якої модальності є системними об'єднаннями, у яких складники впорядковані за принципами класифікації та серіації. Природно постає питання, чи спостерігаються в системі фонем української мови ці взаємовідносини елементів? На нашу думку, відповідь має бути стверджувальною. Дійсно, мовні звуки систематизуються в цілому за принципом класифікації, поділяються на голосні та приголосні з подальшими групуваннями: голосні – за участю губ, ступенем підняття язика, місцем артикуляції, відкритістю ротової порожнини, наголосом у слові; приголосні – за участю голосу й шуму, способом і місцем творення, ступенем вияву палаталізації, звучанням і акустичним вираженням. Серіаційні відносини властиві деяким голосним звукам і їхнім варіантам ([e] – [ei], [и] – [іе]). Імовірно, парні приголосні звуки – дзвінкі та глухі ([д] – [т], [д'] – [т'] та ін.), тверді та м'які ([д] – [д'], [т] – [т'] та ін.), свистячі й шиплячі ([с] – [ш], [з] – [ж] та ін.) – теж є короткими двоелементними серіаційними рядами, адже звуки акустичних пар цілком схожі за місцем і способом творення й вирізняються лише одним параметром – наявністю чи відсутністю голосу, підвищеною позицією спинки язика, характерним шумом.

Безсумнівно, система еталонів мовних звуків визначає специфічний операційний склад упізнавальної фонематичної дії. Так, суб'єкт послідовно зіставляє базовий вербальний образ зі збереженими в пам'яті еталонами, визначає клас базового звукового образу шляхом його багаторівневої категоризації, робить умовивід стосовно приналежності мовленнєвої одиниці до ієрархічного класу, що виявляється в стислому описі диференційних ознак фонем (для молодших школярів найменший набір цих характеристик охоплює голосність, наголошеність або ненаголошеність; приголосність, глухість або дзвінкість, м'якість або твердість), актуалізує всі інші відомості про цей клас і підклас звуків.

*Друга позиція* в характеристиці фонематичного вміння передбачає розкриття механізму його формування, основу якого закладає явище інтеріоризації – перетворення зовнішніх процесів у внутрішні. Інтеріоризація перцептивних дій виокремлює три послідовні етапи: на першому з них проблема розв'язується в практичному плані, через зовнішні дії з предметами; на другому –



сенсорні процеси стають перцептивними діями, що випереджають наступні практичні операції; на третьому – перцептивні дії згортаються, скорочуються, зовнішня орієнтувально-дослідна дія переростає в ідеальну.

Цей механізм у перетворенні фонематичних процесів відбувається інакше, адже звуки мови не є об'єктами реальності, оперувати ними як предметами неможливо. Однак, у методиці початкового навчання добре відомі способи надання властивостям мовленнєвих звуків певної предметності за допомогою спеціальних позначок – фішок. За нашим переконанням, *інтеріоризація фонематичних перцептивних дій* здійснюється за такими фазами: голосне й підкреслене промовляння звуків слова з паралельним заповненням фішками звукової схеми (перший етап); шепітне промовляння лексеми і моделювання фішками її звукової форми (другий етап); згорнутий звуковий аналіз – без фішок, зі словесною ідентифікацією фонем (третій етап).

Ураховуючи викладене, сформулюємо таке визначення *фонематичного сенсорного вміння* – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання слухових інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, забезпечений сукупністю набутих еталонів мовних звуків і навичок їх застосування в обстеженні фонетичних явищ.

Охарактеризуємо далі якість опанування дітьми фонематичних умінь у сучасному досвіді навчання. Критеріями оцінювання обрано: а) розрізнення фонем; б) установлення класифікаційних і серіаційних зв'язків між ними; в) відтворення звуків слова. Мовним матеріалом для відчування окремих звуків слугували лексеми, обстежувані фонетичні одиниці в яких займають сильну позицію; при цьому респондентам пропонували відреагувати на заданий звук певним чином (плесканням у долоні); усвідомлення класифікаційного впорядкування фонем перевірялося шляхом віднесення почутого звука до певної групи, серіаційного – добором до приголосного відповідної акустичної пари; відтворення звукової структури слова включало артикуляцію й позначення фішками його звуків [8, с. 79–81].

У ході діагностування виявлено, що на початку навчання в школі діти точно диференціюють голосні звуки, але мають ускладнення у відчуванні окремих приголосних – сонорних [р], [л], їх м'яких корелят [р'], [л'], свистячих і шиплячих [з], [ж] та їхніх оглушених парних варіантів [с], [ш]. Отже, для першокласників головною ознакою мовних звуків є наявність голосу; істотні ж властивості шумів учні розрізняють не повною мірою.

Поділяючи почуті звуки на голосні/приголосні, учні адекватно визначали голосні й переважну частку приголосних, інколи помиляючись у категоризації звуків [дз] (8% опитуваних) і [й] (73% опиту-

ваних). У подальшому групуванні приголосних звуків хибних рішень констатовано більше, наприклад: приголосний [ц] не відносили до м'яких 62% школярів, [дз] – до твердих 73% дітей, приголосний [й] не вважає м'яким жоден із респондентів. Серіаційні відношення між приголосними за ознакою твердості/м'якості опитувані виконували точніше, якщо потрібно було добрати парний твердий звук до почутого м'якого, але зворотну операцію першокласники здійснювали з меншою ефективністю.

У відтворенні фонетичного складу слів учасники експерименту доволі точно категоризували елементи злиття звуків типу пг – твердий приголосний + голосний (єнот, півник); правильно визначали тверді приголосні поза складами (єнот, півник), із меншою успішністю – м'які (кінь); іноді пропускали приголосні за умови їхнього збігу (півник – «піник»). Суттєві ускладнення викликав аналіз сполучення типу п'г – м'якого приголосного й голосного: учні моделювали ці складки як один м'який приголосний (наприклад, [к'] у слові кінь) або замінювали їх сполученням парного твердого приголосного й голосного (кінь – [к], [і], [н']); злиття м'якого приголосного [й] із голосним школярі вимовляли неподільно ([йе] у слові єнот), позначаючи його символом голосного звука. На нашу думку, це доводить слабке усвідомлення дітьми дефініцій «звук» і «буква», орієнтацію скоріше на графічну, ніж на фонетичну форму лексеми. Додатковим аргументом такого твердження є неспроможність респондентів дібрати слово до його моделі, навіть за відсутності важкого для аналізу злиття п'г: жоден першокласник не дібрав слово типу пг+п (мак, жук, лис тощо).

Отже, найшвидше в шестилітніх школярів формуються ознайомлювальні операції, що відбивають суто *сенсорний* щабель фонематичного сприймання; але впізнавальні операції, які відповідають *перцептивному* й *когнітивному* щаблям фонематичного сприймання та пов'язані з опануванням системи еталонів і навичок їхнього застосування в обстеженні звукової форми слів, розвиваються в повільнішому темпі. Сумарна якість фонематичних умінь учнів 1 класу відповідає показнику 0,521 відносно ідеальної оцінки одиниця. За індивідуальною результативністю виокремлено учасників експерименту з *низьким* (27%), *середнім* (54%), *достатнім* (19%) якісними рівнями, при цьому високого рівня опанування досліджуваних умінь не виявлено.

Логіка формувального експерименту полягала в такому. На *мотиваційно-орієнтувальному етапі* (перший рік навчання) дидактичні впливи було зосереджено на розширенні та систематизації наявних у дітей еталонних уявлень про мовні звуки. Виконуючи передбачені навчально-перцептивні завдання, першокласники виявляли відмінність звуків мовлення від звуків природного

оточення, спостерігали на слух, зір і дотик за роботою органів артикуляції; класифікували звуки на немовні й мовні, мовні – на голосні/приголосні, голосні – на наголошені/ненаголошені, приголосні – на тверді/м'які, дзвінкі/глухі; установлювали серіаційні відношення між парними приголосними за твердістю/м'якістю та дзвінкістю/глухістю звучання [10, с. 11–14].

*Виконавсько-перетворювальний етап* охоплював другий – третій роки шкільного навчання: у 2-му класі увагу було націлено на формування в учнів розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій із символічними позначками; у 3-му класі – згорненню та стереотипізації звуко-обстежувальних операцій, їх переведенню на рівень суто слухових перцептивних операцій. Засвоєнню зазначених способів фонематичного сприймання сприяли навчально-перцептивні завдання, у яких школярі актуалізували знання про звуки мовлення, систематизували звуки за артикуляційними властивостями й позначали їх фішками, управлялись у правильній звуковимові; добирали графічні моделі до слів, слова до графічних моделей; здійснювали розгорнутий аналіз звукової оболонки лексем: підкреслено промовляли звуки, моделювали їхні властивості графічними позначками, синтезували окремі звуки в слова за схемою; виконували згорнутий звуковий аналіз – пошепки вимовляли звуки, визначали голосні та приголосні, виокремлювали серед голосних наголошені й ненаголошені звуки, серед приголосних – дзвінки і глухі, тверді і м'які; перетворювали задані приголосні на протилежні парні звуки [10, с. 14–15].

*Контрольно-коректувальний етап* (четвертий рік навчання) присвячено оцінюванню ступеня вирішення завдань попередніх етапів, аналізу відхилень отриманих результатів від намічених, індивідуальному корегуванню навчально-перцептивної діяльності школярів залежно від характеру виявлених утруднень.

Експериментальні дидактичні впливи суттєво доповнювали традиційну методику формування фонематичного слуху, посилюючи питому вагу розвивальних завдань, особливо в 2–4 класах; були цілком узгодженими з програмними вимогами; передбачали застосування розширеного набору графічних позначень мовних одиниць: окрім моделей голосних, приголосних твердих і м'яких звуків – кружечка, одної чи двох рисочок, що означають вільне проходження повітря, його потрапляння на перешкоду різної складності, – молодші учні оперували додатковими фішками для позначення дзвінкості/глухості приголосних – із короткою горизонтальною хвилястою лінією та короткою горизонтальною прямою лінією, які символізують вібрацію голосових зв'язок або її відсутність [8, с. 425–430, 448–451; 10].

За результатами формування фонематичних дій можна твердити, що числові значення критеріїв якості – розрізнення, класифікаційного й серіаційного впорядкування мовних звуків, відтворення звуків слова – свідчать про позитивні зміни як в контрольній, так і експериментальній групі з переважанням показників саме в другій із них (табл. 1).

Усі учасники контрольного експерименту підтвердили абсолютну успішність у розрізненні голосних; упізнання ж приголосних четвертокласники обох груп виконували з дещо нижчою результативністю – виявилися поодинокі помилкові виокремлення м'яких сонорних [р'], [л'] і твердих глухих [с], [ш]. Проте, середні оцінки якості є досить високими (більшими за 0,800 відносно ідеальної оцінки 1,000), що уможливорює висновок про перехід цієї операції на завершальний етап формування.

Із високою успішністю учні експериментальної групи класифікували звуки мовлення: не мали жодних труднощів у поділі почутих звуків на голосні та приголосні, відносили звук [й] до приголосних, категоризували [дз] як нерозривне злиття, а не послідовність двох звуків, диференціювали більшість приголосних за твердістю і м'якістю, дзвінкістю і глухістю. Разом із тим, слід визнати наявність похибок у подальшій категоризації згаданих звуків: окремі діти не могли точно визначити належність [й] до м'яких і дзвінких приголосних, [дз] – до дзвінких приголосних. У школярів контрольної групи в цілому не викликав утруднень лише перший щабель упорядкування – класифікація звуків мовлення на голосні/приголосні (за виключенням звука [й], який у 8% випадків було приєднано до голосних), інші ж поділи, зокрема розмежування приголосних за дзвінкістю/глухістю, залишилися засвоєними меншою мірою. Однак ці особливості не можна назвати масовими, оскільки в контрольній групі оцінки теж відображають достатню якість опанування класифікаційних відношень у системі мовних звуків (із середніми оцінками вищими за 0,70).

Суттєвою є різниця в доборі респондентами серіаційних акустичних пар до заданих приголосних звуків. Так, у контрольній групі доволі питомою була вага четвертокласників (22%), які демонстрували найнижчу якість установлення серіаційних відношень: адекватно підбирали до м'яких приголосних парні тверді, частково – до твердих приголосних парні м'які, але не склали жодної пари приголосних за дзвінкістю/глухістю. Найвищий результат виявлявся в правильному об'єднанні парних за твердістю/м'якістю приголосних і створенні хоча б однієї пари за дзвінкістю/глухістю, зазвичай [б] – [п]. Зворотну операцію підбору до глухого приголосного парного дзвінкого ніхто виконати не зміг.

Школярі експериментальної групи точніше встановлювали пари як із м'якими, так і твердими при-

Таблиця 1

## Кваліметрична модель оцінки якості фонематичних умінь здобувачів початкової освіти

Критерії	Вагомість	Показники	Вагомість	Вияв показників		Оцінки показників		Вияв критеріїв		Оцінки критеріїв	
				КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Розрізнення звуків мови	0,34	розрізнення голосних	0,20	1,00	1,00	0,200	0,200	0,870	0,896	0,296	0,305
		розрізнення приголосних: твердих, м'яких; дзвінких, глухих	0,80	0,838	0,870	0,670	0,696				
Систематизація звуків мови	0,33	класифікація звуків	0,50	0,715	0,760	0,358	0,380	0,611	0,735	0,202	0,243
		серіація приголосних за твердістю/м'якістю, дзвінкістю/глухістю	0,50	0,507	0,709	0,253	0,355				
Відтворення звуків слова	0,33	відтворення звукової форми слова з опорою на графічну модель	1,00	0,192	0,577	0,192	0,577	0,192	0,577	0,063	0,190
Σ	1,00	Якість фонематичних сенсорних умінь (контрольний зріз)								0,561	0,738
		Якість фонематичних сенсорних умінь (констатувальний зріз)								0,521	
		Динаміка сформованості фонематичних сенсорних умінь								0,040	0,217

голосними, добирали до дзвінких відповідні глухі приголосні звуки, припускаючись помилок лише в протилежному за напрямком упорядкуванні – доборі до заданих глухих приголосних їхніх дзвінких корелят. У 27% учнів результативність серіації приголосних звуків наблизилася до максимальних показників за винятком однієї-двох погіршеностей у пошуку акустичних пар до звуків [ч], [х].

Найпомітнішою є динаміка змін у відтворенні звуків слова. Дітям пропонували збудувати за допомогою фішок звукову модель слів ведмідь, яблуня, комп'ютер, а також відтворити слово за схемою пг+пг+пг. У контрольній групі співвідношення школярів, які не відбили фонетичну форму жодного слова, і тих, які правильно проаналізували звуковий склад одного слова (інших варіантів виконання завдання не виявлено), відповідає відсотковій пропорції 23/73 – так само, як під час вхідного тесту.

Поділ реципієнтів експериментальної групи є складнішим і включає тих, хто не змоделював жодного слова, змоделював одне, відповідно – два, три слова, усі лексеми, а також дібрав слово до пред'явленої моделі. Кількісний склад осіб за цими шаблонами можна подати такими відсотковими показниками: 8/4/50/23/15. Як бачимо, попри впровадження розвивальних впливів, залишилися діти, які не змогли цілком адекватно відбити

фонетичний склад жодного слова, але їхня кількість скоротилася майже вдвічі.

При цьому всі учасники контрольного зрізу точно виділяли елементи в злиттях пг (ведмідь, яблуня, комп'ютер), тверді й м'які приголосні за межами складів пг, п'г (ведмідь, яблуня, комп'ютер, комп'ютер); із деякими труднощами виокремлювали м'які приголосні у звукосполученнях п'г (ведмідь, яблуня); із помітними труднощами аналізували злиття м'якого приголосного [й] із наступними голосними (яблуня, комп'ютер), вимовляючи ці звуки неподільно ([йа], [йу]) і моделюючи їх фішкою голосного звука. Зазначені похибки значною мірою виявлено в контрольній групі, меншою мірою – в експериментальній. До того ж, лише четвертокласники експериментальної групи (15%) змогли відтворити слова за моделлю пг+пг+пг, наприклад банани, дорога, жирафа, комаха, молоко, музика та ін.

Щодо способів обстеження, то в сприйманні голосних звуків вони реалізувалися як інтероризовані згорнуті перцептивні операції. Усі школярі знали найінформативнішу ознаку цих звуків – відсутність перешкоди видихуваному повітрю, – і швидко її встановлювали. Приголосні ж звуки представники різних груп обстежували з певними розбіжностями. Так, навіть за безпомилкової категоризації звука [й], дітей запитували:

“Чому ти вважаєш звук [й] приголосним?”. Учні експериментальної групи підкреслили промовляли звук і доходили висновку: “Тому що є перешкода повітря”. Опитування ускладнювали: “Які мовленнєві органи творять цю перешкоду?”. Подальші дії здійснювалися так само – кількаразова артикуляція звука і характеристика перешкоди: “Це язик”. Респонденти контрольної групи, якщо і вважали перешкоду провідною ознакою приголосних звуків, конкретизувати її зазвичай не могли.

Прикладом інших ситуацій, які спонукали учасників дослідження до застосовування доцільних способів сприймання приголосних звуків, можна вважати встановлення акустичних пар за дзвінкістю/глухістю. При виникненні труднощів у доборі до глухого приголосного [x] дзвінкої пари учню пропонували спочатку довести, що зазначений звук є глухим: “Як упізнати, дзвінкий чи глухий цей звук?”. Дитина пригадувала артикуляційні ознаки цих приголосних (є голос або немає голосу, дрижать голосові зв'язки чи не дрижать), прикладала пальці до гортані, відчувала, що голосові зв'язки не вібрують, доходила висновку, що обстежуваний звук є глухим приголосним. Допомогу продовжували так: “Тепер вимов приголосний [x] так, щоб голосові зв'язки дрижали. Який звук утворився?”. За таких умов переважна більшість осіб експериментальної групи правильно визначали парний дзвінкий приголосний [г]. У контрольній групі допомогу часто доводилося припиняти після першого ж запитання, адже ані провідної ознаки дзвінких/глухих приголосних, ані способу дослідження цієї ознаки респонденти не пам'ятали, а в разі правильної категоризації звука [x], відповідну акустичну пару до нього не встановлювали.

Отже, завдяки впровадженню розробленого дидактичного інструментарію ступінь відчуття, сприймання й усвідомлення фонетичних явищ значно підвищився, сформувалася зона найближчого розвитку чуттєвих операцій з їхнього обстеження.

Внутрішню структуру вибірок учасників ретесту можна визначити як різномірну: у контрольній вибірці актуальним є поділ школярів на три групи – із низьким (18%), середнім (59%) і достатнім (23%) рівнями сформованості фонематичних умінь; в експериментальній вибірці дітей об'єднано в чотири групи – із середнім (14%), достатнім (48%), високим (27%) і стабільно високим (12%) рівнями опанування фонематичних умінь.

Середнє значення якості фонематичних умінь учнів контрольної групи (КГ) відповідає показнику 0,561 відносно ідеальної оцінки одиниця; учнів експериментальної групи (ЕГ) – показнику 0,738. Приріст показників якості є позитивним і складає таку частку одиниці: 0,040 – у контрольній групі; 0,217 – в експериментальній. Неналежність зазначених груп і групи учасників вхідної діагно-

тики (ВД) до однієї генеральної сукупності ілюструє графік однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, виконаного засобами статистичного пакету STATISTIKA: показник F-критерію перебільшує одиницю (дорівнює 188,03), рівень значущості статистичного висновку  $p$  менший за 0,05 (дорівнює 0,0000), отже групі середні величини різняться між собою (Рис. 1).

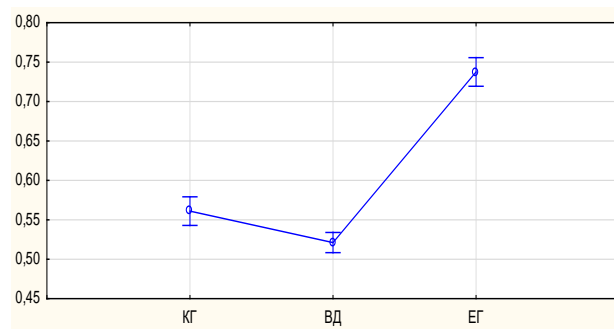


Рис. 1. Графік подібності середніх значень контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп і групи учасників вхідної діагностики (ВД)

**Висновки і пропозиції.** Результати наукової розвідки дають підстави для формулювання таких узагальнень.

Фонематичне сенсорне вміння являє собою спосіб виконання слухових інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, забезпечений сукупністю набутих еталонів мовних звуків і навичок їх застосування в обстеженні фонетичних явищ.

Вхідне діагностування засвідчило, що на час вступу до школи в дітей більшою мірою розвинений суто сенсорний щабель фонематичного сприймання, але перцептивний і когнітивний щаблі фонематичного сприймання, що є тісно пов'язаними з опануванням системи еталонів і навичок їхнього застосування в обстеженні звукової форми слів, остаточно не сформовані.

Провідним засобом удосконалення фонематичного слуху молодших школярів є спеціальні навчально-перцептивні завдання. Їх упроваджено в освітній процес поетапно та спрямовано на розширення й систематизацію еталонів мовних звуків (мотиваційно-орієнтувальний етап, 1 клас), вироблення розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій символічними позначками та згорнутих звуко-обстежувальних операцій із поступовим переведенням в ідеальну форму (виконавсько-перетворювальний етап, 2–3 класи); корегування навчально-перцептивної діяльності шляхом регулювання ступеня складності й дозування фонематичних дій, урахування індивідуальних досягнень дітей (контрольно-коректувальний етап, 4 клас).

Дослідна перевірка довела ефективність розроблених дидактичних впливів: якість



функціонування фонематичних процесів, особливо перцептивного й когнітивного шаблів (відтворення звукової оболонки слів, усвідомлення фонетичних явищ), виразніше підвищилася в експериментальній групі, ніж у контрольній.

Перспективним може бути подальше дослідження проблеми інтегративного формування фонематичного й музичного слуху молодших школярів.

#### Список використаної літератури:

1. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 07.07.2022).
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підруч. для студ. філол. спец. 3-тє вид. Київ : Академія, 2014. 368 с.
3. Калмикова Л., Харченко Н., Мисан І. Проблеми моделювання процесів аудіювання у світовій психолінгвістиці. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2019. № 26(1). С. 160–198. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-160-198>
4. Skipper J. I., Devlin J. T., Lametti D. R. The hearing ear is always found close to the speaking tongue: Review of the role of the motor system in speech perception. *Brain and Language*. 2017. № 164. PP. 77–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.10.004>
5. Megino-Elvira L., Martín-Lobo P., Vergara-Moragues E. Influence of eye movements, auditory perception, and phonemic awareness in the reading process. *The Journal of Educational Research*. 2016. № 109(6), PP. 567–573. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994197>
6. Goriot C., McQueen J. M., Unsworth S., Hout R. v., Broersma M. Perception of English phonetic contrasts by Dutch children: How bilingual are early-English learners? *PLoS ONE*. 2020. № 15(3). e0229902. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229902>
7. Nagels L., Gaudrain E., Vickers D., Başkent D. Development of voice perception is dissociated across gender cues in school-age children. *Scientific Reports*. 2020. № 10. 5074. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-61732-6>
8. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2018. 499 с.
9. Вашуленко М. С. Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентностного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 192 с.
10. Барбашова І. Сенсорний розвиток: формуємо фонематичні вміння. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4. С. 10–15.

#### Barbashova I. Phonemic sensory skills of younger schoolchildren: results of experimental formation

*The article interprets the results of the formation of younger schoolchildren's phonemic sensory skills in the conditions of a psychological-pedagogical experiment. The expediency of solving the given problem is determined by the tasks of primary school regarding the formation of children's ability to explore speech and requirements for effective organization of pupils' phonemic perception training. The purpose of the study is to describe the process and interpret the results of the experimental formation of younger schoolchildren's phonemic skills. The scientific work was performed with the help of a set of theoretical methods, which allowed to single out the basic provisions and formulate the conclusions of the scientific work, and empirical methods, which provided the unification of respondents according to qualitative levels of phonemic perception and checking the effectiveness of implemented didactic influences. Data processing was used to establish interdependencies between the obtained indicators and the structure of the observed units.*

*Phonemic skill as a psycholinguistic phenomenon, its structure and mechanism of formation have been defined. According to the results of the entrance diagnostics, it was found that at the time of school entry, children have phonemic skills mainly at the average level. The educational and perceptual tasks aimed at systematization of reference ideas about speech sounds (1st year of study), development of detailed methods of examination of sounds based on manipulation of symbolic marks and condensed sound-distinguishing operations (2nd – 3rd years of study) as well as adjustment of individual achievements (4th year of study) are described in the article. The effectiveness of the developed didactic influences is proven by the more expressive dynamics of mastering phonemic skills in the experimental group compared to the control group. The schoolchildren of the experimental sample were grouped into four groups: with average, sufficient, high and consistently high levels of phonemic skills formation with the predominance of sufficient and high ones. The participants of the control sample were divided into three groups: with low, average and sufficient levels of mastery of phonemic skills with a specific weight of the medium one.*

*The results of the research are summarized in accordance with its purpose and objectives. The prospects for further research are associated with the integrative development of younger school children's phonemic and musical hearing.*

**Key words:** *phonemic perception, phonemic sensory skill, standards of speech sounds, methods of examination of speech sounds, younger schoolchildren.*

**О. В. Гончарук**доктор педагогічних наук, доцент,  
в.о. професора кафедри теорії і методики початкової освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено актуальній педагогічній проблемі дослідження специфічних особливостей організації дозвілля учнів початкової школи, врахування яких уможливило результативність та активність залучення дітей до дозвілля як особливого виду діяльності. Дозвілля молодших школярів визначено як самокеровану діяльність, спрямовану на духовний розвиток і вільний вибір суспільно значимих ролей. Зазначено, що дозвілля є фактором особистісного становлення дитини, її соціалізації; чинником морального, розумового, фізичного, духовного розвитку; складовою системи життєдіяльності; засобом самовираження та самовдосконалення. Організацію дозвілля молодших школярів потрактовано як керований, цілеспрямований процес взаємодії педагогів, батьків, учнів та інших суб'єктів дозвілля з активною самодіяльністю дітей, з метою виховання суб'єктності молодших школярів у виборі видів, форм та способів дозвілля й формування ціннісного ставлення до дозвілля як особливої творчої активної діяльності. Запропоновано структуру організації дозвілля молодших школярів: мета, суб'єкти, зміст, взаємодія між суб'єктами, форми і методи, результат, корегування результатів, рефлексія суб'єктів дозвілля. З урахуванням психо-фізіологічних особливостей становлення особистості в молодшому шкільному віці визначено й проаналізовано специфічні особливості організації дозвілля дітей: доцільність дотримання структури та змістового наповнення дозвілля молодшого школяра; врахування двоїстої природи сутності дитячого дозвілля (самоорганізоване, вільне та кероване педагогами й батьками); дотримання поетапності в організації та реалізації дозвілля. Наголошено, що педагоги та батьки мають враховувати визначені особливості в організації дозвілля дітей молодшого шкільного віку. У висновку зроблено акцент на необхідності формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дитячого дозвілля як важливої складової їх професійної компетентності.

**Ключові слова:** дозвілля, дитина молодшого шкільного віку, дозвіллева діяльність, організація дозвілля дітей, особливості організації дозвілля.

**Постановка проблеми.** Формування особистості дитини є складним і багатфакторним процесом. Особливо важливу роль у становленні дитини відіграє дозвілля як специфічна творча добровільна діяльність, орієнтована на моральний, фізичний, інтелектуальний, духовний розвиток. Саме дозвілля передбачає вільний і добровільний вибір особистістю дитини тієї чи іншої ролі, виконання якої сприяє розвитку можливостей дитини, розвитку та вдосконаленню її особистісних якостей, формуванню життєвої активності. Життєва активність дітей проявляється в навчальній, творчій, трудовій, дозвіллевій діяльності. Дозвіллева діяльність за своїм змістом є складною й містить творчу, художньо-мистецьку, фізкультурно-оздоровчу, ігрову та інші діяльності.

Державний стандарт початкової освіти передбачає формування у школярів молодшого шкільного віку низки компетентностей, серед яких важливими є громадянські та соціальні компетентності, а також культурна компетентність [6], розвиток яких залежить насамперед від правильно організованого дозвілля дітей. А відтак, *актуальною й нагальною* для науково-практичного вирішення є

проблема визначення специфічних особливостей організації дозвілля молодших школярів, врахування яких в освітньому процесі початкової школи є необхідним.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що досліджувана проблема не є новою. Так, І. Белецька, В. Кірсанов, В. Піча досліджували особливості розвитку особистості у сфері вільного часу; В. Бочелюк, А. Воловик, А. Гриньків, І. Петрова розкривали зміст та особливості дитячого дозвілля. Продовжуючи аналіз проблеми, Н. Краснова, О. Мариновська, Д. Малков, Н. Флегонтова з'ясували можливості реалізації нових форм культурно-дозвіллевої діяльності учнів. Розвивальну роль позакласної виховної роботи у становленні особистості школяра аналізували С. Литвиненко, П. Щербань. Особливості організації дозвіллевої діяльності молодших школярів як важливу умову успішної самореалізації досліджували А. Міненко, І. Турчина, Н. Антоненко. Структурно-функціональний аналіз дозвіллевої діяльності молодших школярів в умовах позанавчальної роботи здійснила О. Чупрун. Над про-

блемою розробки та вдосконалення системної підготовки вчителів початкових класів до організації дитячого дозвілля працювала О. Гончарук.

Отже, питання активізації дитячого дозвілля в педагогічній науці розкриті. Однак, на нашу думку, певною мірою поза увагою вчених залишилось дослідження специфічних особливостей організації дозвілля учнів молодшого шкільного віку, врахування яких є вкрай необхідним як в організації освітнього процесу в початковій школі, так і у виховній діяльності батьків. Власне це і стало **метою** статті. Досягнення мети можливе при реалізації наступних *завдань*: розкриття сутності поняття дитячого дозвілля; визначення та аналіз специфічних особливостей організації дозвілля учнів молодшого шкільного віку. *Метами* дослідження стали: аналіз, синтез, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Дозвілля є складною поліфункційною категорією й досліджується вченими різних наукових галузей. Так, дозвілля у педагогічному словнику визначається як «вільний від обов'язкової діяльності час. Використовуючи години дозвілля для читання, займаючись мистецтвом, технікою, дитина розвивається морально, розумово та фізично. Активне розумове дозвілля – важливий засіб збереження та підвищення працездатності, бо саме у вільний час від бездіяльності діти можуть набути поганих звичок» [3, с.56]. О. Гончарук трактує дозвіллеву діяльність молодших школярів як «самокеровану діяльність, спрямовану на духовний розвиток, що уможлиблює вільний вибір суспільно значимих ролей, забезпечуючи умови діяльності, які сприяють доцільному використанню її безмежних можливостей». Далі вчена визначає організацію дозвілля молодших школярів як «керований, цілеспрямований процес взаємодії педагогів, батьків учнів та інших суб'єктів дозвілля з активною самодіяльністю учнів, з метою виховання суб'єктності молодших школярів у виборі видів, форм та способів дозвілля й формування ціннісного ставлення до дозвілля як особливої творчої активної діяльності» [4, с.27].

У контексті досліджуваної проблеми конструктивною є й подана О. Гончарук структура організації дозвіллевої діяльності молодших школярів: мета, суб'єкти, зміст, взаємодія між суб'єктами, форми і методи, результат, корегування результатів, рефлексія суб'єктів дозвіллевої діяльності [4, с. 28]. На нашу думку, дотримання такої структури в організації дозвілля учнів молодшого шкільного віку уможливить його результативність та сприятиме більш активному залученню школярів до дозвіллевої діяльності.

Характерними ознаками дозвілля особистості дитини є: свобода вибору, добровільність, різноспектність та гнучкість, поєднання плановості зі спонтанністю, полімотивованість, прагнення отри-

мати задоволення та радість, компенсаційність дозвілля.

З аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що дозвілля має своє структурне наповнення. Так, наприклад, О. Голік до дозвілля відносить: спілкування, самоосвіту, пасивний відпочинок, любительську діяльність, творчі заняття, споживання культурних цінностей, рекреаційні та розважальні заходи, суспільно-корисні справи, асоціальні прояви [2].

У контексті дослідження проблеми важливим є з'ясування особливостей психо-фізіологічного розвитку та становлення особистості в молодшому шкільному віці. На нашу думку, саме ці особливості й зумовлюють відповідну структуру та змістове наповнення дозвілля молодшого школяра, що власне й є однією із особливостей організації дозвілля учнів початкової школи. Так, учені О. Савченко, О. Гончарук зазначають, що в молодшому шкільному віці відбувається подальший фізичний і психофізіологічний розвиток, який уможлиблює багатогранну діяльність дитини. У цьому віці виникають також певні психологічні новоутворення, як-от: 1) довільність як якість особистісних психічних процесів, яка виявляється в умінні усвідомленого цілепокладання та пошуку шляхів і засобів досягнення мети. Молодший школяр учиться керувати своєю поведінкою згідно вимог і поведінкових зразків і відповідно розвиває власну довільність; 2) внутрішньо-особистісний план дій, який дає змогу молодшому школяреві в ході виконання різних завдань шукати оптимальні шляхи та методи, планувати власні дії; 3) диференціація власних можливостей та ін. [3; 7].

Організовуючи дозвілля молодших школярів, насамперед варто пам'ятати про те, що дитина має бути особистістю, яка обрала свободу для творчої діяльності і стала суб'єктом дозвілля. Необхідно враховувати також, що дітям подобаються не лише змістовні виховні культурно-просвітницькі дозвіллеві заходи (відвідування вистав, виставок, музеїв тощо, читання книг, проведення різних ігор), але й пасивний відпочинок, розважальні заходи, заняття улюбленими справами, дружнє спілкування і т.п. (рис.1).

Плануючи дитяче дозвілля й ураховуючи його виховну та розвивальну роль, доцільно велику увагу приділяти також заходам саморозвитку та самовдосконалення молодшого школяра, організації суспільно-корисних справ. Невиключеними можуть бути також асоціальні прояви, на що варто звертати увагу й передбачати можливі виклики та результати.

*Наступною особливістю* організації дозвілля учнів початкової школи є врахування самої специфіки дитячого дозвілля. Мова йде про двоїсту природу сутності дозвілля дітей як особливого виду їхньої діяльності (рис. 2).



Рис. 1. Орієнтовне структурне наповнення дозвілля молодшого школяра



Рис. 2. Двоїстість дозвілля молодшого школяра

З одного боку, дитяче дозвілля це самоорганізована, творча вільна дозвіллева діяльність, яка є невимушеною, інколи спланованою, а часто й спонтанною; а з іншого – це культурно-формульована, виховна, розвивальна, керована педагогами та батьками діяльність.

Сутність дозвілля полягає в тому, що воно є фактором особистісного становлення та соціалізації дитини (І. Бех); важливою складовою системи життєдіяльності; чинником розширення можливостей для інтелектуального, духовного, творчого і фізичного розвитку особистості (Н. Татаренко); фактором особистісно-індивідуального самовираження (С. Шмаков). Так, на думку Н. Краснової дозвілля є «зоною» задоволення домагань спілкування, субординації відносин із тими, хто старший

або молодший [5], що власне й може провокувати асоціальні прояви.

Ще однією особливістю в організації дозвілля молодших школярів є врахування та дотримання основних етапів його реалізації (таблиця 1).

Нами було взято за основу запропоновану Ю. Боловацькою характеристику конструювання дозвіллевих заходів [1]. Визначені й охарактеризовані етапи передбачають насамперед суб'єктність молодшого школяра як основного організатора та учасника дитячого дозвілля, його особистісний потенціал, добровільність і свободу вибору, його успіх та бачення результату, одержані задоволення та радість.

**Висновки і пропозиції.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики діяльності нової української школи свідчить про те, що дитяче дозвілля має бути професійно грамотно організоване з обов'язковим дотриманням його структури та врахуванням специфічних особливостей організації та реалізації.

В умовах освітнього шкільного середовища відповідальність за організацію дозвілля покладено на вчителя початкових класів. А відтак важливим для подальшого дослідження є пошук змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів як цілеспрямованого процесу оволодіння професійними компетентностями щодо конструктивної організації й проведення дозвілля та виховання молодших школярів як його суб'єктів.



Етапи організації та реалізації дозвілля молодших школярів

Етап	Назва етапу	Учитель / батьки	Учасники творчої команди	Результат
I етап	Цілепокладання	Визначення мети і завдань дозвіллевого заходу, створення позитивного мікроклімату в творчій команді	Обговорення мети, генерування ідей щодо сутності заходу, обрання доцільних варіантів	Поглиблення знань про форми і методи культурно-дозвіллевої діяльності, прийняття розвитку креативних здібностей, популяризація духовно-моральних цінностей
II етап	Колективне планування	Розвиток найцікавіших ідей; допомога у розробці сценарного плану	Формулювання однієї креативної ідеї, розробка сценарного плану	Сприяння розвитку креативних здібностей та комунікативних якостей, прагнення раціонально організувати дозвілля інших учнів
III етап	Організація / підготовка	Координація процесу підготовки; розподіл ролей на основі особистісного підходу	Колективне обговорення заходу, розподіл функціонально-рольових позицій	Сприяння розвитку організаторських якостей, готовність багато працювати для досягнення колективної мети
IV етап	Реалізація	Створення позитивного емоційного настрою	Виконання певної командної ролі	Сприяння самореалізації студентів, вихованню готовності до взаємозаміни командних ролей, розподілу доручень на основі особистісного підходу
V етап	Колективне підведення підсумків, оцінка результатів	Оцінювання та аналіз результатів колективної діяльності	Підведення підсумків	Сприяння розвитку комунікативних умінь, самоаналізу школярів
VI етап	Організація післядії	Акцентується увага на необхідності використання досвіду в процесі реалізації аналогічних заходів	Визначення напрямів діяльності творчої команди, планування наступних заходів	Сприяння розвитку умінь якісно і відповідально доводити розпочату справу до завершення

**Список використаної літератури:**

1. Боловацька Ю. І. Особистісно орієнтоване виховання студентів у культурно-дозвіллевій діяльності вищого педагогічного навчального закладу: дис. канд. пед. наук: 13.00.07, Харків, 2015. 16 с.
2. Голік О. В. Організаційно-управлінський аспект позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників: *монографія*. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. 168 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Гончарук О. В. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04., Умань – Хмельницький, 2021. 40с.
5. Краснова Н. Технології організації дозвілля у соціально-педагогічній роботі. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_SSN\\_2013/Pedagogica/6\\_145632.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_SSN_2013/Pedagogica/6_145632.doc.htm) (дата звернення: 16.06.2022).
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова КМУ № 688 від 24 липня 2019 року URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019> (дата звернення: 23.06.2022).
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. ф-тів. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

**Goncharuk O. Peculiarities of primary school-aged children leisure time organization**

*The article is devoted to the current pedagogical problem of research of specific features of the organization of leisure of elementary school students, considering the effectiveness and activity of involving children in leisure as a particular activity. Leisure time of elementary school students is defined as a self-managed activity aimed at spiritual development, which allows free choice of socially significant roles. It is noted that leisure time is a factor in the personal formation of the child, his socialization; a factor of moral, mental, physical, and spiritual development; an integral part of the system of life activity; a means of self-expression and self-improvement.*

---

*Organization of leisure activities of junior high school students is treated as a controlled, purposeful process of interaction of teachers, parents of students and other subjects of leisure activities with the active self-activity of students in order to develop the subjectivity of junior high school students in choosing the types, forms and ways of leisure and value attitude to leisure as a unique creative activity. The structure of the organization of leisure time of elementary school students is offered: purpose, subjects, contents, the interaction between subjects, forms and methods, result, correction of results, and reflection of subjects of leisure time. The specific features of children's leisure time organization are defined and analysed: the expediency of compliance with the structure and substantive filling of children's leisure time; consideration of the dual nature of children's leisure time essence (self-organized, accessible and controlled by teachers and parents); compliance with the stages in the organization and realization of leisure time. It is noted that teachers and parents must consider specific features of the organization of leisure time of children of primary school age. The conclusion emphasizes the need to form the readiness of future elementary school teachers to organize children's leisure time as an essential component of their professional competence.*

**Key words:** *leisure, primary school-aged child, leisure activities, children's leisure time organization, the peculiarities of leisure time organization.*

УДК 373.5:5]:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.32840/1992-5786.2022.83.13](https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.13)**О. О. Гриб'юк**кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,  
провідний науковий співробітник

Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ВІРТУАЛЬНОЇ І ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ КОМСДН У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У дослідженні ґрунтовно представлено можливості педагогічного проектування з педагогічно виваженим використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем дослідницького навчання (КОМСДН) предметів природничо-математичного циклу в закладах загальної середньої освіти, в тому числі з використанням технологій змішаної реальності. Основна мета математичної освіти полягає також в розвитку вміння математично, логічно та усвідомлено досліджувати явища навколишнього світу. Для організації дослідницької діяльності учнів пропонується ряд авторських конструкторів з використанням технологій змішаної реальності. Переваги і недоліки комп'ютерного моделювання розглядаються в контексті навчальної і методичної діяльності, для підтримки якої вони призначені. Розроблено класифікацію IVR, рейтинговий список популярних застосунків у рамках експериментального дослідження, відповідно, здійснено порівняльну характеристику із врахуванням особливостей використання IVR КОМСДН. Особлива увага приділяється експериментальному дослідженню впливу IVR з використанням імерсивних технологій на психофізіологічний стан і розвиток інтелекту учнів в процесі дослідницького навчання. У процесі дослідження особлива увага зверталася на поведінку сенсорної системи дитини, яка має здатність підлаштовуватися під оточуюче середовище. Досліджено існування кореляційних зв'язків між перевагами у ставленні дітей до використання IVR і рівнями інтелектуального розвитку учнів. Встановлено необхідність здійснення добору інформаційних ресурсів для підвищення креативності, мотивації і рівня інтелектуального розвитку дітей, що призводить до підвищення ефективності дослідницького навчання. Результати виявилися значущими на рівні достовірності  $p \leq 0,05$ . Отримані в процесі експериментального дослідження дані використовувалися для здійснення аналізу найбільш актуальних в процесі дослідницького навчання учнів предметів природничо-математичного циклу ІТ КОМСДН.

**Ключові слова:** дослідницьке навчання; варіативні моделі; комп'ютерно орієнтована методична система дослідницького навчання; математичне моделювання, штучний інтелект, імерсивні технології, змішана реальність.

**Постановка проблеми.** Реформа сучасної школи поставила перед учителями завдання практичної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу. Для вирішення цієї проблеми необхідно: забезпечити повноту, систематичність та усвідомленість основ наукових знань, їх міцність і дієвість; ознайомити учнів з основними методами пізнання природи – спостереженням і експериментом; навчати їх розпізнавати фізичні, хімічні тощо явища та закономірності в природі і техніці; навчити використовувати знання для пояснень і дослідження явищ природи, принципів дії пристроїв, технічного обладнання тощо.

Актуальність та перспективність експериментального дослідження [3] визначаються завданнями, визначеними Національною стратегією розвитку освіти в Україні, у якій пріоритетом розвитку освіти визначено впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що

забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку учнів до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Недостатня розробленість теоретико-методологічних проблем щодо організаційних форм, моделей та ресурсного забезпечення комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в закладах освіти не дозволяє ґрунтовно реалізувати на практиці проблемні завдання. До основних заходів, що спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, віднесено формування та впровадження КОМСДН в системі освіти, застосування в навчально-виховному процесі поряд із традиційними ІТ, ТЗР.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинський та ін. вважали, що початкова фаза

навчання повинна ґрунтуватися на чуттєвому пізнанні, відповідно, одним із найважливіших принципів дидактики вважається наочність [1]. Зв'язок чуттєвого і раціонального в навчально-виховному процесі важливий і необхідний, оскільки часто принцип наочності формулюється як принцип єдності абстрактного і конкретного. Наочність в навчально-виховному процесі реалізовувалася шляхом демонстрації різноманітних дослідів. Вміння вчителя враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку забезпечує гарантоване досягнення результатів навчання. Учені будують модель явища з метою розуміння сутностей, властивостей досліджуваного явища за умови неможливості проведення спостереження через об'єктивні причини [2]. В процесі пізнання і практичного дослідження навколишнього світу велика роль відводиться методу математичного моделювання [10]. Зацікавленість щодо використання методу математичного моделювання пов'язана з зростанням інтересу до логіки проведення наукового дослідження. Численні дослідження в науковій літературі присвячені або огляду моделювання в математичному і технічному контекстах, а також філософських проблем.

Актуальність зазначеної дослідно-експериментальної роботи визначається потребою у розробленні нового напрямку прикладних досліджень, а саме, використання варіативних моделей комп'ютерно орієнтованих методичних систем дослідницького навчання учнів предметів природничо-математичного циклу в навчально-виховному процесі, управлінській діяльності та поширенні методики дослідницького навчання в системі освіти з виваженим використанням імерсивних технологій [4].

**Мета статті** в контексті експериментального дослідження полягає в розробленні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці варіативних моделей використання комп'ютерно орієнтованих методичних систем дослідницького навчання (КОМСДН) предметів природничо-математичного циклу, у т.ч. технологій змішаної реальності (ТЗР) [3].

**Виклад основного матеріалу.** Імерсивна віртуальна реальність (IVR) з використанням HMD – технологія для створення відчуття психологічної присутності користувача у віртуальному просторі. З використанням різноманітних технологій IVR створюються різні рівні завантаження та відчуття присутності в імітованому середовищі [9]. Віртуальна реальність (VR) – це 3D комп'ютерне середовище, з використанням якого можна здійснювати «симуляцію реального світу», наближену до реального. Віртуальне середовище можна проектувати з використанням персонального комп'ютера, мобільного застосунку або дисплею HMD, який може бути представлений гарнітурою або окулярами. Можливості варіативно зміню-

ються від пасивного спостереження за віртуальним світом до таких, де користувач забезпечується обмеженою навігацією та взаємодією, до віртуального середовища, де користувач здійснює маніпуляції (переміщення), взаємодіючи, в результаті чого набувається індивідуальний досвід.

Здійснення дослідницького навчання учнів можливе за допомогою нижче наведених способів [8]: а). *Перший досвід із врахуванням соціально-конструктивістської концепції навчання шляхом емпіричного відкриття*; б). *Природна семантика в контексті пропедевтики вивчення символів і абстракцій (наприклад, здійснення маніпуляцій кутами, сторонами многокутників перед вивченням важливості дослідження кутів в математиці)*; в). *Уточнення навчального матеріалу в процесі перетворення абстрактних ідей у сформовані наукові положення/теорії (наприклад, «подорож із вірусом» в процесі мутації та поширення в популяції тощо)*; г). *Розмір і масштабованість з метою зміни розмірів об'єктів/середовища з метою забезпечення взаємодії з мікро/макросвітом (наприклад, маніпуляції з атомами)*; д). *Трансдукція (наприклад, моделювання шляхів міграції китів, морських свинок, вивчення яких дозволяє учням досліджувати шляхи різноманітних видів тощо)*; зміна перспективи в контексті використання IVR як «механізму/машини співчуття, співпереживання» для ламання стереотипів.

Актуальність досліджень щодо використання IVR в шкільній освіті беззаперечна. На підставі аналізу наукових публікацій щодо використання імерсивних технологій можна стверджувати про їх неоднозначний вплив на процеси розвитку мислення учнів, на результати навчання. У дослідженні наголошується про необхідність врахування питань етики, безпеки використання і захисту здоров'я дітей в процесі проектування IVR.

У результаті педагогічного експерименту виявлено численні проблеми: конфіденційність; невміння/нездатність учнів концентрувати увагу; дорожняча обладнання; побоювання щодо підміни ролі і місця «нового гаджета» в контексті педагогічного дизайну навчально-виховного процесу; відсутність педагогічно виваженого і методично вмотивованого використання програмного забезпечення IVR [12]. Дотепер не проводилося масштабних наукових досліджень щодо впливу занурення у віртуальну реальність на здоров'я людини. Невідомі короткотривалі і довготривалі наслідки впливу такого занурення. Виробники обладнання IVR оприлюднили рекомендації щодо охорони праці і техніки безпеки з урахуванням вікових обмежень щодо використання імерсивних технологій. Учитель перед використанням IVR в навчальному процесі повинен ознайомитися з рекомендаціями виробників.



Необхідно обов'язково враховувати когнітивні, лінгвістичні, фізичні (перцептивні, рухові), емоційні (афективні), соціальні та моральні особливості в контексті розвитку перед використанням IVR в процесі навчання, оскільки використання IVR може призвести до виникнення шкідливої реакції у дітей, які не в змозі когнітивно регулювати такий набутий досвід [12]. Маленькі діти можуть набувати хибних переконань, підмінюючи поняття, що віртуальний світ і є реальним. Неможливо передбачити процес виникнення у дитини кібернетичної хвороби (різновид закачування!), саме тому вчитель повинен навчати учнів виявлення симптомів з метою попередження шкідливого впливу віртуальної реальності з інтенсивним використанням IVR.

Сьогодні широко вживаються такі терміни і поняття, як «модель», «моделювання», «комп'ютерне моделювання», які дуже часто не диференціюються і науково не пояснюються. Зберігається певний хаос дефініцій, зумовлений кризовим станом науки, не розробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю і суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій [2].

За останні десятиріччя, в тому числі завдяки успіхам кібернетики, про моделі почали говорити усі: математики і логіки, фізики та хіміки, астрономи і біологи, географи і економісти, мовознавці та кібернетики. Безперечно, в освітній технології змішаного навчання [5] інтегровано поєднується навчання за участю вчителя (обличчям до обличчя) з он-лайн навчанням, передбачаючи при цьому використання елементів самостійного контролю, враховуючи параметри дослідницького навчання учнів, що сприятимуть підвищенню ефективності навчально-виховного процесу: персоналізація; навчання, що ґрунтується на майстерності [6].

На основі теорії Блюма можна стверджувати, що перед вивченням нового навчального матеріалу учні повинні продемонструвати засвоєння навчального матеріалу; відповідальність учнів за власні результати навчання; система високих досягнень та інтеграція навчальної активності учня в розроблений маршрут до омрія-

них досягнень [7]. Із застосуванням компонентів КОМСДН забезпечується варіативність і неперервність варіативних програм і змісту освіти із врахуванням особливостей/здібностей учнів (див. Рис. 1) з використанням принципів «навчання через гру», «навчання-відкриття», «навчання-дослідження», «занурення в процес пізнання», «конструювання майбутнього», «конструкторське бюро», «дослідницький центр» [4].

Комп'ютерно орієнтовані методичні системи дослідницького навчання (КОМСДН) учнів представлені у вигляді матеріально-технічного та науково методичного забезпечення, в якому знаходяться логічно і логістично пов'язані об'єкти і сервіси. Формування КОМСДН закладів освіти спрямовано на поліпшення якості освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства та конкурентоспроможної економіки. Досягти цієї мети можна

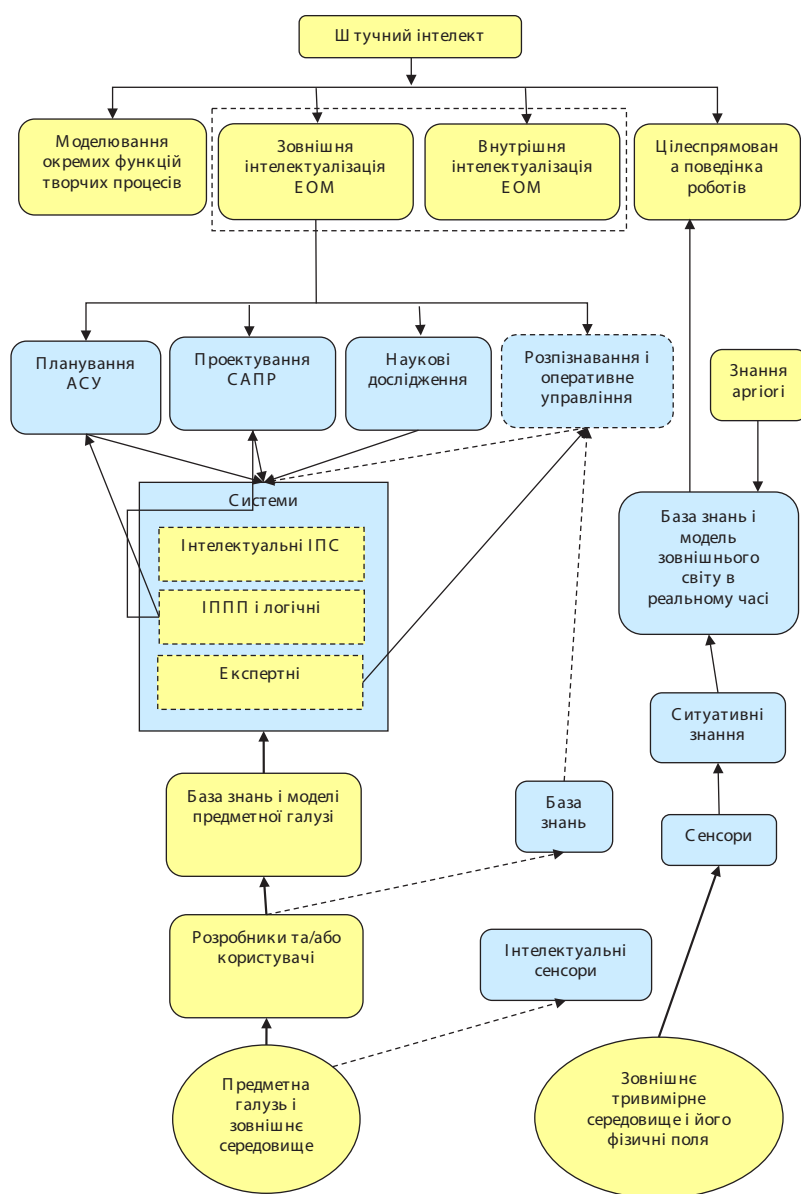


Рис. 1. Структуризація основних напрямків КОМСДН ШІ

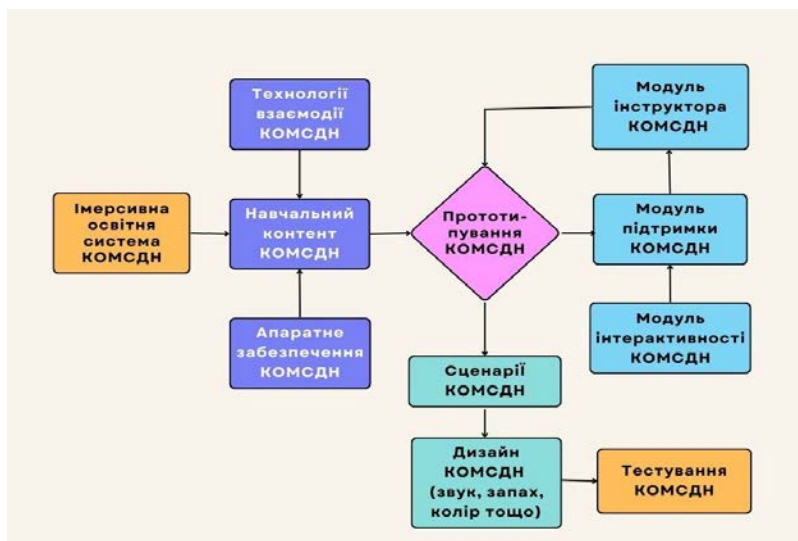


Рис. 2. Орієнтовна структура імерсивної освітньої системи КОМСДН



Рис. 3. Дизайн компонентів IVR КОМСДН

за умови оволодіння педагогами КОМСДН на високому рівні, підготовки учнів до використання технологій змішаної реальності у вирішенні життєвих практичних завдань, забезпечення доступу до якісної освіти через впровадження дослідницького навчання [11].

Ядро комп'ютерно орієнтованої системи дослідницького навчання – інноваційний науковий комплекс (див. Рис. 2), із використанням компонентів якого в учнів з'являється можливість у цікавій (нестандартній) формі вивчити основи математики, біології, фізики, хімії, електроніки, географії, екології, історії та інших наук. Інноваційний науковий комплекс складається з «статичних» і «динамічних» компонентів [13].

На основі виконаного ґрунтовного аналізу, висвітлених концептуальних аспектів та результатів емпіричного дослідження можна зробити висновки про покращення розуміння та підвищення ступеня засвоєння учнями навчального матеріалу

завдяки потоковому використанню візуальних і вербальних даних та наявності між даними стійкого змістового зв'язку. Збільшення часу розташування візуалізованого/вербалізованого зображення у полі зору учня не впливає на ефективність засвоєння матеріалу. Принципами розроблених теорій рекомендується послуговуватися як орієнтирами для розроблення та перевірки технологій навчання (ТЗР), особливо в контексті навчання природничо-математичних предметів із арсеналом засобів для опрацювання дидактичних матеріалів, представлених в дискретній, ілюстративно-вербалізованій та континуальній формах [3].

#### Доповнена реальність в школі.

З використанням доповненої реальності (AR) в режимі реального часу здійснюється накладання інформації, згенерованої комп'ютером, і віртуальних об'єктів на фізичний об'єкт. Доповнена реальність створюється з використанням персональних комп'ютерів, проєкційних систем, мобільних засобів і дисплеїв (гарнітури, окуляри). *Переваги використання доповненої реальності* в школах наведені нижче: перетворення контенту з текстового формату у візуальні та інтерактивні форми; можливість AR-моделювання шляхом віртуального переміщення у важкодоступні для людини місця (наприклад, здійснення польових досліджень у віддалених місцях).

*Недоліки використання AR* наведено нижче: когнітивне перевантаження, відволікання учнів від основних аспектів дослідницького навчання.

**Специфіка педагогічного проєктування КОМСДН MR/VR/AR.** З використанням комплексного імерсивного підходу (педагогічна імерсія) з'являється можливість доповнити компоненти КОМСДН. Віртуальні технології використовуються для того, щоб в незвичних форматах учні можуть пережити складні емоції (наприклад, почуття сорому). Безперечно, глядач (учень, учасник події) відчуватиме емпатію, слідкуватиме за сюжетом у процесі перегляду відео 360, переживаючи чужий досвід, однак забезпечується стійкий зворотний зв'язок з учнем. З педагогічно виваженим використанням імерсивних технологій з'являється можливість створення ґрунтовної, продуманої, системи КОМСДН (див. Рис. 3, 4) із забезпеченням музичного/звукового супроводу для візуального/аудіального занурення учня у «потрібну атмосферну

ситуацію» в контексті набуття необхідних знань. Важливо правильно обрати імерсивну технологію з метою ефективного дослідницького навчання учнів.

**Дослідницьке навчання учнів в контексті створення доповненої реальності (AR).** Набуття досвіду роботи з доповненою реальністю розпочалося із використання застосунку Aurasma. Мобільний застосунок здійснює накладання тривимірних об'єктів і відео поверх високого (!) контрастного зображення. Зображення тригера схоже на штрих-код, який «повідомляє» мобільному пристрою, що саме додати до зображення. Ілюзія, яку часто бачать через мобільний пристрій, «прив'язана до зображення», тому камера повинна тримати в полі зору. Зображення повинно мати достатній колірний контраст, щоб його можна було легко ідентифікувати (освітлення відіграє важливу роль в ідентифікації тригерного зображення) (див. рис. 5).

**Створення об'єктів доповненої реальності з використанням мобільного застосунку HP Reveal.** Доповнена реальність створюється шляхом поєднання реальних об'єктів і окремих віртуальних елементів, відповідні доповнення можна створювати безпосередньо з використанням смартфона, на якому одразу всі створені об'єкти проглядаються через девайс користувача. Рекомендується початківцям використовувати застосунок HP Reveal, перевагами якого є: безоплатність; люб'язний і зрозумілий інтерфейс для швидкого та зручного створення і перегляду контенту; можливість «накладання» усіх об'єктів, без обмеженості наявними у базі сервісу.

**Правило-орієнтир для створення об'єктів доповненої реальності з використанням мобільного застосунку HP Reveal:**

- 1) Завантажити застосунок HP Reveal.
- 2) Створити обліковий запис шляхом активізації вікна натисненням «Create an account».
- 3) Вводимо електронну пошту (або пропускаємо крок, натиснувши «Next».
- 4) Вводимо ім'я користувача. Зверніть увагу: введене ім'я використовуватиметься як ім'я вашого каналу.
- 5) Придумайте пароль та натисніть «Create account».
- 6) Обліковий запис створено. Ви можете створювати та проглядати об'єкти доповненої реальності, які в програмі називаються аурами (Auras). В процесі використання застосунку ми ніби переглядаємо ауру об'єкта, яка не проглядається звичайним зором.
- 7) Завантажте мультимедійні об'єкти на



Рис. 4. Особливості педагогічного проектування IVR КОМСДН



Рис. 5. Засоби педагогічного проектування IVR КОМСДН

мобільний пристрій з метою створення «нового шару реальності». Новим шаром може стати відео, картинка, фото або 3d модель. Можна одразу завантажити необхідні файли на телефон, після чого необхідно «прикріпити» їх в реальності. 8). Розмістити доповнення в проєктованій (!) реальності.

**Процес створення компонентів/аур з використанням мобільного застосунку складається з нижче наведених кроків:**

- 1) На головному екрані застосунку у верхній частині екрана натискаємо кнопку плюсику і фотографуємо об'єкт, на який накладаємо доповнення.
- 2) Обираємо об'єкт для створення мультимедійного шару. Зверніть увагу: можна завантажити файли з Вашого пристрою. Для цього необхідно обрати пам'ять пристрою «Device» та завантажити файли «Upload».
- 3) Здійснити коригування розміру та положення віртуального об'єкта. На даному етапі він повинен зображуватися відповідно до сценарію Вашого проєкту.
- 4) Запишіть ім'я об'єкта, збережіть його та зробіть ауру публічною.



**Правило-орієнтир для перегляду компоненту/аури учнями (!):** для виконання роботи учням потрібно здійснити реєстрацію (див. правило-орієнтир): **1)** Завантаживши попередньо застосунок, зареєструйтесь в ньому. **2)** Знайдіть потрібний канал необхідний канал. **3)** Зайдіть на канал. Натисніть «назва каналу Public Auras». **4)** Для перегляду аури необхідно натиснути «Follow». Для цього потрібно повернутися на головний канал застосунку, натисніть блакитну кнопку і наведіть камеру на фіксоване зображення.

Рекомендується з використанням застосунку HP Reveal створювати необхідну віртуальну реальність для проведення ігор і квестів, здійснювати дослідницьке навчання, при цьому «оживляючи» підручник, наповнюючи його власними ілюстраціями у віртуальному просторі. Нова технологія доповненої реальності усуває тригерне зображення та розміщує об'єкти у віртуальному просторі за допомогою відстеження поверхні (Таблиця 1).

Пропонована технологія вміщена у більшість мобільних пристроїв і використовує ARKit для платформи Apple та ARCore для Android. Технології ARKit і ARCore дозволяють адаптувати об'єкт до віртуального простору, змінювати яскравість, накладати його на людей, визначати обличчя і руки тощо. Для запуску додатків Market і ARCore необхідне осучаснення обладнання класних кімнат, однак дотепер використання тригерних зображень переважає в процесі дослідницького навчання на уроках.

Безперечно, предмети математичного циклу є основним фундаментом природничої освіти. З використанням імерсивних технологій IVR пропонується осучаснити методику навчання математики з ефектом занурення у віртуальну реальність з метою навчання учнів основних понять математичної геометрії. На підставі аналізу результатів експериментального дослідження можна зробити висновок про суттєве підвищення рівня мотивації учнів у процесі дослідницького навчання предметів математичного циклу.

**Навчальний модуль:** Многогранники. Тіла обертання.

**Мета:** з'ясувати математичні і методичні особливості вивчення даних тем і технологію формування знань понятійного апарату, умінь, означення і зображення елементів різних видів многогранників і тіл обертання (Таблиця 2, Таблиця 3).

**Семантичні одиниці модуля:** двогранний кут, многогранний кут, геометричне тіло, многогранник, призма, паралелепіпед, піраміда, переріз, тіло обертання, циліндр, конус, сфера, куля, поверхня, площа поверхні.

**Завдання:** **1).** З'ясувати зміст вище зазначених понять та можливі їх означення в різних підручниках з стереометрії. **2).** На підставі

математичного та логіко-дидактичного аналізу даних тем і пропедевтичного етапу їх вивчення, усвідомити методичні схеми навчання учнями основних структурних елементів теми та технологію реалізації цих схем. **3).** На прикладі вивчення тем «Многогранник», «Тіла обертання» ознайомитись з можливостями використання IVR під час вивчення стереометрії в старшій школі (див. Рис. 6).

**Завдання репродуктивного характеру:**

**1)** З'ясувати зміст понятійних семантичних одиниць модуля. **2)** Здійснити порівняльну характеристику наявності означень основних видів многогранників і тіл обертання та їх ідентичності.

**Реконструктивні та дослідницькі завдання**

1. У чому вбачається провідна роль многогранників у курсі стереометрії?

2. Провести аналогію між многокутниками і многогранниками, кругом і кулею. Чи можливі ситуації хибної аналогії у процесі їх вивчення?

3. Місце аналогії, узагальнення, порівняння, класифікації та інших прийомів розумової діяльності у процесі вивчення теми «Многогранники» та «Тіла обертання».

4. Розробити схему розв'язування задачі на обчислення площі перерізу многогранника та технологію її реалізації на прикладі даної задачі.

**Дослідницька задача.** Площа бічної грані правильної чотирикутної піраміди дорівнює  $S$ . Знайти площу перерізу, який паралельний бічній грані і проходить через центр його основи.

5. Визначити рівень складності та дидактичне призначення запропонованої задачі. Скласти правило-орієнтир.

**Задача 1.** Три грані паралелепіпеда - прямокутники. Чи впливає з цього, що даний паралелепіпед прямокутний?

**Задача 2.** Виміри прямокутного паралелепіпеда  $3, 4$  і  $5$ . Під яким кутом нахилена діагональ паралелепіпеда до площини найменшої його грані?

**Задача 3.** Апофема правильної трикутної піраміди дорівнює  $m$  і нахилена до площини під кутом  $\varphi$ . Знайти: 1) висоту піраміди; 2) радіус кола, вписаного в основу; 3) радіус кола, описаного навколо основи; 4) сторону основи; 5) площу бічної грані.

**Методична схема вивчення алгоритму (правила)**

**I. Введення алгоритму (правила). Перший спосіб**

1. На моделі розв'язування однієї задачі - трьох задач учні формулюють алгоритм (правило).

2. Формулюються суттєві ознаки дослідницьких задач, які можливо розв'язувати за таким алгоритмом (правилом).



**Аналіз і можливості використання застосунків IVR  
для створення освітніх продуктів доповненої реальності**

IVR	Характеристика	Правило-орієнтир
<p><b>WebAR</b> Вартість: безплатно для QR-коду Платформа створення: веб-простота у використанні: Легко з доданим додатковим Особливості: використовуйте відео, файли 3D-об'єктів, 3D-бібліотеку, додавання взаємодії в AR.</p>	<p>Ресурс WebAR використовує WebXR, в результаті чого проектування здійснюється у браузері. Зникає потреба завантажувати застосунок, що суттєво пришвидшує роботу.</p>	<p>Перейдіть до <a href="http://mywebar.com">mywebar.com</a>, оберіть «zareestruvatisya», щоб створити обліковий запис. Оберіть «Додати новий проєкт». Назвіть проєкт і виберіть бажаний тип доповненої реальності (QR-код надається безплатно). Оберіть «Створити». Завантажте/використовуйте вміст, доступний у бібліотеці, для накладання QR-коду. Виберіть збережене зображення і просканувати QR-код за допомогою мобільного пристрою.</p>
<p><b>Halo AR</b></p>	<p>Застосунок Halo AR - новий спосіб створення розширеної реальності з використанням мобільного застосунку. За кілька простих кроків учні можуть створювати проєкт на основі зображень, завантажуючи об'єкт, після чого накладаючи поверх нього елементи IVR.</p>	<p>Шари AR можуть бути створені з фотографій, відео або 3D-об'єктів на мобільному пристрої (в т.ч. знайдені в бібліотеці контенту в додатку). Після опублікування досвіду з'являється можливість переглянути його в доповненій реальності.</p>
<p><b>EyeJack</b> Вартість: відсутня Платформа створення: завантажити застосунок на ПК Простота у використанні: легко Особливості: використовуйте свої відео та аудіо файли</p>	<p>Платформа обмежена додаванням короткого відео над зображенням тригера. Застосунок потрібно завантажити на ПК. Доступне завантаження звуку, щоб включити закадровий голос або навколишній звук.</p>	<p>Завантажити додаток EyeJack на ваш комп'ютер. Завантажте зображення тригера (файл JPG або PNG). Завантажте відео, GIF або PNG на шар над зображенням тригера в розширеній реальності. Збережіть наданий QR-код для перегляду в додатку. Завантажте додаток Eye Jack на свій мобільний пристрій (iOS і Android). Відкрийте програму та виберіть око внизу екрана. Просканувати QR-код (знайдений на кроці 4), а потім перегляньте зображення тригера.</p>
<p><b>ARize</b> Вартість: безплатно до 10 дослідів. Платформа створення: веб Простота у використанні: легко Особливості: використовуйте свої відео, файли 3D-об'єктів, інтеграцію з Sketchfab і Google Poly, посилання або проєкт Unity.</p>	<p>Люб'язний і простий інтерфейс. Можливість пов'язати вебсайт з досвідом доповненої реальності унікальна. Більшість інструментів для створення доповненої реальності вимагають завантаження відео на YouTube, але ARize дозволяє завантажувати відео на вебсайт.</p>	<p>Перейдіть на <a href="http://arize.io">arize.io</a> і оберіть "Розпочати зараз" для створення облікового запису. Оберіть "Створити AR", а потім "натисніть, щоб почати". Виберіть тип AR, який ви хочете додати до тригерного зображення. Завантажте або додайте посилання на вміст зображення тригера та завантажте зображення тригера (лише JPEG). У безплатній версії Arize виберіть «Public» і «Create Post».</p>
<p><b>Арлоопа</b> Вартість: безкоштовно до 10 днів Платформа створення: веб Простота у використанні: легко Особливості: використовуйте свої відео або посилання з YouTube, завантажуйте файли 3D-об'єктів або посилання з Sketchfab і Google Poly, додавайте посилання на вебсайт, проєкти Unity.</p>	<p>Простий і ефективний інструмент доповненої реальності. Передбачено в Arloopa Studio можливість переміщення 3D-об'єктів саме туди, куди ви хочете, в середовищі AR. Користувач може додати кілька об'єктів в одному інтерфейсі AR. Передбачено можливість створення контенту доповненої реальності за допомогою тригерного зображення, з використанням служб відстеження поверхні або визначення місця розташування робить інструмент більш гнучким для використання в класах.</p>	<p>Перейдіть в Арлоопа і оберіть "Створити обліковий запис". Оберіть "Створити новий досвід". Виберіть тип досвіду, який ви хочете застосувати (або використовуючи тригерне зображення, розмістивши досвід в кімнаті та/або розмістивши в певному місці). Оберіть тип AR, який потрібно додати до тригерного зображення. Вставте посилання або завантажте зображення/відео/об'єкт на верхній шар і завантажте зображення тригера. Після налаштування інтерфейсу оберіть опцію «опублікувати».</p>
<p><b>Асемблер</b> Вартість: безкоштовно з QR-кодом Платформа створення: завантажити додаток на комп'ютер Простота у використанні: Легко з доданим додатковим Особливості: Використовуйте зображення/відео, бібліотеку 3D-об'єктів.</p>	<p>3D-бібліотека Асемблер вирізняється анімованими об'єктами та безліччю навчальних предметів, які можна включити у ваш клас. Допускається більше персоналізації, ніж у інших платформах. Безкоштовні варіанти прийнятні для багатьох класних кімнат, а вартість завантаження налаштованого тригерного зображення (маркера) є доступною.</p>	<p>Перейдіть в Асемблер, завантажте програмне забезпечення на ПК. Оберіть "Створити новий проєкт" і назвіть проєкт. Додайте 3D-об'єкти, зображення/відео, які потрібно завантажити у простір. Розташуйте та змініть елементи в області маркера для налаштування віртуального середовища. Виберіть "опублікувати" та завантажте маркер, щоб переглянути створений віртуальний проєкт.</p>

Таблиця 2

**Многогранники**

Рівень стандарту	Рівень академічний	Рівень профільний	Поглиблене вивчення
Двогранний кут. Лінійний кут двогранного кута. Многогранні кути			
		Теорема синусів. Властивості плоских кутів многогранного кута. Основні теореми про тригранний кут	
Многогранники	Многогранник та його елементи. Опуклі многогранники		
Призма	Призма. Пряма і правильна призма. Паралелепіпед		
Піраміда	Піраміда. Зрізана піраміда. Правильна піраміда		
			Елементи геометрії тетраедра
Площі поверхонь геометричних тіл.	Площа бічної та повної поверхонь призми, піраміди. Правильні многогранники		
		Площі бічної і повної поверхонь зрізаної піраміди. Відношення площ поверхонь подібних многогранників	
			Теорема Ейлера

Таблиця 3

**Тіла обертання**

Рівень стандарту	Рівень академічний	Рівень профільний	Поглиблене вивчення
Циліндри. Конуси	Поверхні обертання. Циліндр, конус, зрізаний конус, їх елементи		
Перерізи циліндра і конуса (осьові перерізи та перерізи площиною, паралельною до основи)			
		Перерізи циліндра і конуса (переріз циліндра площиною, паралельною до його осі; переріз конуса площиною, яка проходить через його вершину)	
Площина, дотична до циліндра			
Куля і сфера			
Переріз кулі площиною			
Частина кулі (сегмент, сектор, пояс)			
Площина, дотична до сфери			
Пряма, дотична до сфери			
			Перетин і дотик двох сфер. Конічні перерізи як джерело кривих другого порядку



Рис. 6. Схематична модель навчальної теми модуля

(1). Многогранники	(2). Тіла обертання
1. Призма, правильна призма	1. Циліндр
2. Паралелепіпед (прямий, прямокутний)	2. Конус
3. Піраміда, правильна піраміда	3. Сфера
4. Зрізана піраміда, правильна зрізана піраміда	4. Куля
5. Правильні опуклі многогранники (Тетраедр, Октаедр, Ікосаедр, Гексаедр, Додекаедр)	5. Кульові (сегмент, сектор)
	6. Комбінації тіл обертання і многогранників

**Дослідницька задача:** у конус вписано дві кулі так, що вони дотикаються одна до одної та до поверхні конуса. Відношення радіусів цих куль дорівнює  $m:n$  ( $m < n$ ). Визначити кут при вершині осьового перерізу конуса. Визначити рівень складності та дидактичне призначення запропонованої задачі. Скласти правило-орієнтир.

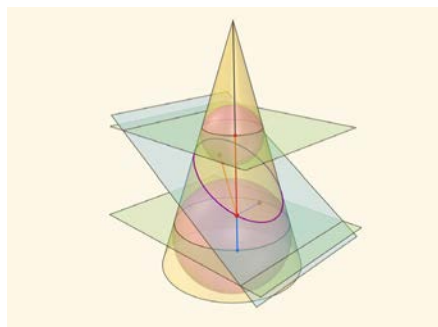


Рис. 7а

Розробити схему розв'язування задачі на обчислення площі перерізу тіла обертання та технологію її реалізації на прикладі даної задачі (див. Рис. 7а, 7б, 7в).

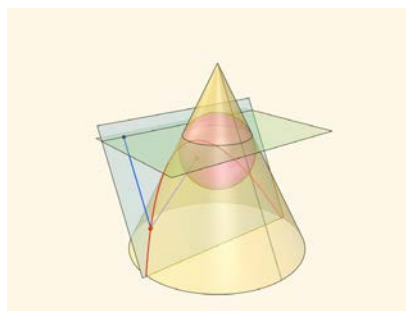


Рис. 7б

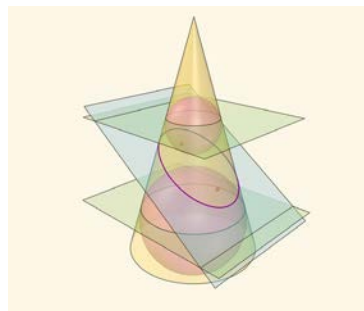


Рис. 7в

**Реконструктивні та дослідницькі завдання:**

Скласти приклад задачі (Рис. 8а):

- 1) з каскадом умов;
- 2) з каскадом вимог;
- 3) для геометричної фігури (паралелепіпеда, правильної призми, зрізаної правильної призми, конуса, циліндра, кулі).

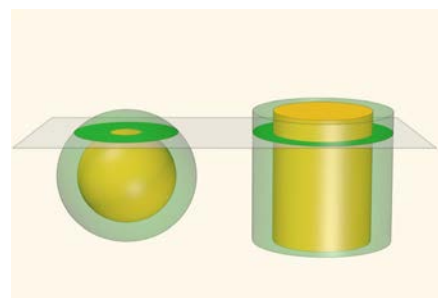


Рис. 8а

**Завдання репродуктивного характеру:** з'ясувати зміст понятійних семантичних одиниць модуля (див. Рис. 8б). Здійснити порівняльну характеристику наявності означень основних видів многогранників і тіл обертання та їх ідентичності.

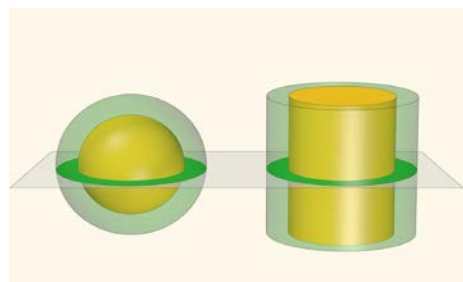


Рис. 8б

**Реконструктивні та дослідницькі завдання:** дібрати приклади реалізації наступних принципів навчання при вивченні многогранників і тіл обертання (див. Рис.8в): прикладної спрямованості, наступності, реалізації внутрішньопредметних, міжпредметних і метапредметних зв'язків.

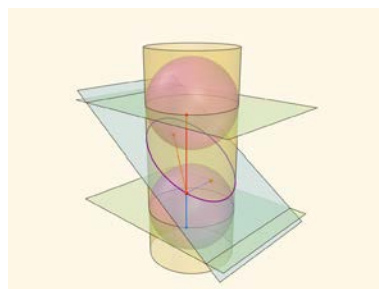
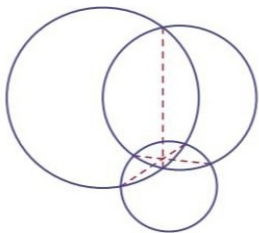
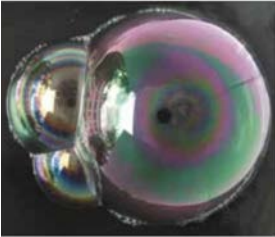


Рис. 8в

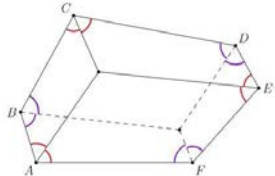
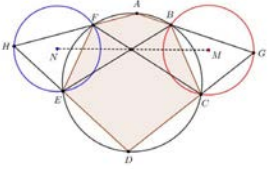
**Другий спосіб**

1. Учитель пропонує алгоритм (правило) у готовому вигляді.
2. Учитель демонструє, яким чином застосовується алгоритм (правило) в процесі розв'язування певної задачі.
3. Учні формулюють суттєві ознаки задач, які можна розв'язувати за таким алгоритмом (правилом)

<p><b>Дослідницька задача</b> (див. Рис. 9а, 9б) Три кола попарно перетинаються. Для кожної пари кіл, що перетинаються, провели їх спільну хорду. Доведіть, що три хорди проходять через одну точку. Визначити рівень складності та дидактичне призначення запропонованої задачі. Скласти правило-орієнтир.</p>	 <p>Рис. 9а</p>
<p><b>Завдання репродуктивного характеру:</b> здійснити порівняльну характеристику наявності означень основних видів тіл обертання та їх ідентичності. <b>Рекомендація:</b> з метою кращої візуалізації в процесі розв'язування задачі учні сфотографували три мильних бульбашки, які дотикаються. Вид зверху представлено у вигляді трьох кіл і трьох спільних хорд, що перетинаються в одній точці.</p>	 <p>Рис. 9б</p>

**II. Засвоєння алгоритму (правила).** Мета даного етапу полягає в тому, щоб відпрацювати операції, які входять в алгоритм і засвоїти послідовність їх виконання.

**III. Використання алгоритму (правила).** Мета цього етапу: формування умінь використання алгоритму (правила) в процесі розв'язування задач певного типу.

<p><b>Дослідницька задача</b> Дано опуклий шестикутник <math>ABCDEF</math>, у якого <math>\angle A = \angle C = \angle E</math>, <math>\angle B = \angle D = \angle F</math>. Бісектриси кутів <math>A, C, E</math> перетинаються в одній точці (див. Рис. 10а). Доведіть, що бісектриси кутів <math>B, D, F</math> теж перетинаються в одній точці.</p>	 <p>Рис. 10а</p>
<p><b>Реконструктивні та дослідницькі завдання:</b> 1. Дослідити питання щодо доцільності місця використання моделей (каркасних, суцільних, прозорих, комп'ютерних IVR) на різних етапах вивчення многогранників і тіл обертання. 2. Розробити схему розв'язування задачі на обчислення площі перерізу многогранника та технологію її реалізації на прикладі даної задачі (див. Рис. 10б).</p>	 <p>Рис. 10б</p>

Конфіденційність учнів потрібно враховувати не лише під час ведення записів у системі IVR, але й для забезпечення даних задля уникнення накопичення біометричних даних виробниками обладнання і програмного забезпечення віртуальної реальності. Біометричні дані – це автоматизоване розпізнавання на накопичення даних про біологічні та поведінкові характеристики людей, що можуть піддаватися модифікації (наприклад, розпізнавання обличчя, відстежування руху очей, рухи верхніх і нижніх кінцівок тощо). Інтеграція біометрії в імерсивні технології створюватиме проблеми щодо питань згоди й конфіденційного зберігання даних людини. В навчально-виховному процесі учнів необхідно враховувати

наслідки використання імерсивних технологій для забезпечення конфіденційності учнів.

**Рекомендації для вчителів щодо виваженого використання IVR. Компонент А.** Оцініть освітню цінність використання продуктів віртуальної реальності, відповівши на поставлені нижче запитання:

– Які можливості навчання особливостей апаратного та/або програмного забезпечення, що забезпечують мені виконання дій, відмінних від класичного педагогічного підходу, розширюють його інструменти?

– Чи передбачається в IVR інструменти/можливості, до чого учні не мають доступу в реальному житті?



– Яким чином продукт віртуальної реальності може підвищити цінність моїх уроків? Чи є потреба щодо використання IVR для здійснення експериментального проектування?

– Чи забезпечується використанням продукту IVR можливості, які відповідають педагогічним цілям і підходам?

– Чи відповідають технічним / апаратним вимогам і специфікаціям інтернет-мережі в закладі освіти для ефективного розгортання віртуальної реальності?

– Чи можлива підтримка роботи застосунку віртуальної реальності на пристроях учнів за умови підтримки в закладі освіти політики BYOD?

– Чи узгоджено методичні рекомендації щодо використання IVR з навчальними планами та програмами закладу освіти?

**Компонент Б.** Проаналізуйте можливості щодо використання віртуального середовища в навчально-виховному процесі учнів. Для забезпечення можливостей створювати свої освітні продукти у віртуальному середовищі, в тому числі з використанням застосунків для створення прототипів, проектування, анотування, забезпечення навігації, учням не потрібно писати код. Наприклад, з використанням Minecraft VR учні створюють моделі органів тіла з урахуванням великих масштабів для забезпечення можливостей проведення екскурсій всередині моделі та за її межами. Під час дослідницького навчання учні здійснювали проектування події шляхом здійснення дослідження і створення 3D-карти, змінюючи при цьому навігацію (наприклад, екскурсія над поверхнею земної кулі, візуально доповнюючи її цитатами з тексту). Важливо враховувати можливість спільного вирішення навчальних завдань у віртуальному середовищі (наприклад, у режимі «мультиплеєр») для забезпечення дослідницького навчання з педагогічно виваженим використанням програмного забезпечення IVR.

**Компонент В.** Оцініть, якою мірою досвід віртуальної реальності задовольняє потреби Ваших учнів в контексті забезпечення інтелектуального розвитку:

– Чи відповідає наповнення контенту IVR психофізіологічним особливостям учня?

– Яким чином учні можуть реагувати на можливості віртуальної реальності в процесі навчання (наприклад, когнітивний вплив)?

– Чи можуть учні аналізувати мету здійснення маніпуляцій розміром і масштабом об'єктів?

– Чи можуть учні дезорієнтуватися та/або відволікатися, якщо повністю занурюються у віртуальне середовище?

**Компонент С.** Аналіз та врахування етичних, юридичних аспектів і аспектів безпеки даних:

– Чи навчали учнів питанням безпеки даних, в т.ч. розпізнавання кіберзагроз та реагування на них?

– Чи здійснювався аналіз навчального матеріалу щодо забезпечення охорони праці та техніки безпеки?

– Чи здійснювалися перевірки учнів щодо наявності та/або можливості виникнення захворювань в контексті передумови щодо негативного впливу віртуального середовища?

**У процесі створення та поширення VR-контенту було враховано: 1)** питання конфіденційності та культури (наприклад, розміщення зображення людей, локалізації, інформаційних повідомлень в рамках використання застосунків VR); **2)** інтелектуальна власність (проблема використання власником платформи VR контенту, створеного учнями); **3)** авторське право (чи порушуються користувачами/власниками авторські права).

**Безпечне та етичне використання доповненої реальності. Рекомендації для вчителів.**

**Компонент А.** Оцініть навчальну/освітню цінність продукту доповненої реальності для Вашого класу, використовуючи нижче наведені питання:

– Чи існує суттєва різниця щодо використання AR у процесі виготовлення учнями учнем освітнього продукту?

– Чи підвищується якість і цінність уроків шляхом використання AR?

– Чи можливе створення інноваційного контенту для учнів/вчителів з використанням застосунків AR?

– Яким чином можливе доповнення традиційного навчального матеріалу з використанням застосунків AR?

– Чи відповідають технічним/апаратним вимогам і специфікаціям інтернет-мережі в закладі освіти для ефективного використання застосунків AR?

– Чи можлива підтримка роботи шляхом використання застосунків AR на пристроях учнів за умови підтримки в закладі освіти політики BYOD?

**Компонент В.** Оцініть, якою мірою досвід використання AR задовольняє потреби Ваших учнів в контексті забезпечення інтелектуального розвитку:

– Чи відповідає наповнення контенту з використанням AR психофізіологічним особливостям учня?

– Яким чином учні можуть реагувати на можливості використання AR в процесі навчання (наприклад, когнітивний вплив)?

– Чи можуть учні аналізувати мету здійснення маніпуляцій розміром і масштабом об'єктів?

– Чи можуть учні дезорієнтуватися та/або відволікатися, якщо повністю занурюються у середовище, де використовуються застосунки AR?

**Компонент С.** Аналіз та врахування етичних, юридичних аспектів і аспектів безпеки даних:

– Чи навчали учнів питанням безпеки даних, в т.ч. розпізнавання кіберзагроз та реагування на них?

– Чи здійснювався аналіз навчального матеріалу щодо забезпечення охорони праці та техніки безпеки?

– Чи здійснювалися перевірки учнів щодо наявності та/або можливості виникнення захворювань в контексті передумови щодо негативного впливу середовища, де використовуються застосунки AR?

У процесі дослідження особлива увага зверталася на поведінку сенсорної системи дитини, яка має здатність підлаштовуватися під оточуюче середовище. Зорові сенсори адаптуються і дитина (ілюзорно) бачить те, чого раніше не помічала. Непомітне мерехтіння екрану комп'ютера структурується при цьому в логічний відеоряд, при цьому переформатовується не лише зорове сприйняття, а цілковито особистість дитини. В результаті у дитини формується залежність від комп'ютера. Частина інформаційних повідомлень опрацьову-

ється свідомістю людини, а решта – залишається неопрацьованими у вигляді своєрідного подразника, до якої людина повертається щоразу аж до моменту її опрацювання. погляд дитини (зверху – ліворуч, праворуч – донизу і т.д.) спрямовується в залежності від дії сенсорів. Таким чином спрацьовуються різні сигнальні системи (зорова, слухова і т.д.). Конкретне розміщення на екрані комп'ютера об'єктів стимулює свідомість дитини, викликаючи активізацію конкретних відділів головного мозку завдяки організації руху очей (знизу на екрані – відчуття і емоції, по горизонталі – звуки, у верхній частині екрану – зорові образи).

Результати опитування підтверджують, що 7% респондентів відволікаються від комп'ютера на дуже короткий термін – лише для задоволення фізіологічних потреб, перебуваючи при цьому у віртуальному середовищі понад 16 годин

Таблиця 4

**Результати впливу можливостей використання імерсивної освітньої системи на когнітивні процеси навчання учнів**

Критерії впливу IVR	Фіксовані (!) зміни в когнітивних процесах навчання учнів	Результати експериментального дослідження
Рівень інтерактивності VR (ПП)	На підставі аналізу результатів тестування у рамках навчального процесу з використанням різних рівнів «інтерактивності» можна стверджувати про відсутність значних відмінностей ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями. Середній рівень «інтерактивності» сприймається учнями ефективніше у порівнянні з низьким рівнем.	$X^2(2)=6,1073$ ; $p=0,0473$ ; $t=-12,4453$ ; $p=0,05$
Рівень інтерактивності VR (ЕП)	Результати навчання учнів в ЕГ з використанням IVR кращі у порівнянні з КГ без використання IVR. Спостерігалось зростання рівня задоволення учнів в залежності від міри використання IVR.	$F(3, 134)=9,9162$ ; $p=0,0005$ $F(3, 134)=23,6963$ ; $p=0,0005$
Моделювання емоційних станів учнів	Коефіцієнт емоційного стану учнів суттєво зріс у процесі навчання з використанням IVR. Коефіцієнт емоційного стану учнів суттєво зменшився у процесі навчання з використанням «інтерактивних» відеоматеріалів і е-підручника.	$t(30)=4,732$ ; $p<0,001$ $t(33)=4,923$ ; $p<0,001$
Соціальні взаємодії VR	Гра з іншими учнями викликає сильніше почуття загрози у порівнянні з грою супроти комп'ютера. Відчуття просторової присутності IVR міцніші під час гри з другом/учнем у порівнянні з грою супроти комп'ютера. Гра з аватаром викликає міцніше захоплення процесом у порівнянні з грою супроти комп'ютера. Гра з аватаром IVR викликає яскравіший позитивний емоційний зворотний зв'язок у порівнянні з грою супроти комп'ютера.	$F(1, 32)=7,553$ ; $p=0,010$ ; $X^2 = 0,19$ $F(1, 32) = 5,222$ ; $p=0,029$ ; $X^2=0,14$ $F(1, 32)=17,832$ ; $p=0,001$ ; $X^2 =0,363$ $F(1, 32)=24,192$ ; $p=0,001$ ; $X^2 = 0,43$
Мульти медійність	Наявність стороннього музичного супроводу IVR сприяє зниженню рівня запам'ятовування учнями вербальних інформаційних матеріалів.	$M=7,65$ , $SD=3,734$ ; $M=11,37$ , $SD=3,292$ ; $F(1,71)=21,99$ ; $MSE=11,612$ ; $p<0,0001$
Мульти сенсорність	Використання анімованих віртуальних героїв/агентів IVR не впливає на результат і ефективність навчання учнів.	$X^2(2, N=200)=0,123$ ; $p=0,94$

(Таблиця 4). У дослідженні проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні дітей до використання окремих IVR і рівнями інтелектуального розвитку [3].

Знайдені кореляції між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів IVR і рівнями інтелектуального розвитку учнів для окремих груп IT використовуються для здійснення коригування методики дослідницького навчання (КОМСДН) з метою педагогічно доцільного та методично вмотивованого добору навчальних ресурсів для мінімізації протиріч з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку учнів, характерними для конкретної групи учнів.

**Дослідницьке навчання учнів математики і музики.** З використанням застосунків IVR, розміщених в Oculus Store, учень може брати віртуальну участь у виставі імерсивного театру «The Under Presents». Передбачається активна участь разом з персонажами/ акторами в театральній історії, можливість прийняття рішень, розгадування загадок і дослідження світу. Безперечно, ефективно створено віртуальну виставку-подорож також у форматі MR/VR/AR, причому занурюючись в життя художника Клода Моне, досліджуючи природу і навколишнє оточення, передбачається також участь в створенні його картин. Імерсивні технології використовуються для створення VR фільмів. З метою популяризації й розвитку мистецтва VR/AR у рамках міжнародних фестивалів виокремлено категорію фільмів/сюжетів 360. З використанням технологій MR/VR/AR навчають учнів емпатії, допомагаючи зрозуміти глибину проблеми дослідження із використанням варіативних моделей КОМСДН.

Перевагою щодо використання MR/VR/AR є можливість передавання учнями почуттів без художніх навичок, продуманість деталей проєкту (композиції, дизайну, шрифтів), ґрунтовне вивчення відео/фото матеріалів; використання імерсивних технологій для можливостей відтворення емоцій (TiltBrush), синхронізація аудіо/відео з метою створення емоційних історій (наприклад, накладанням відео минулих часів на локацію в реальності). Йдеться про феномен педагогічної імерсивності, з використанням якого з'являється можливість відтворювати/викликати складні емоції, занурювати учнів у створений і продуманий віртуальний світ, в якому можлива ефективна взаємодія між учасниками/акторами. З метою візуалізації педагогічних процесів використовуються віртуальна, доповнена, змішана реальність і штучний інтелект (Таблиця 5).

**Основні переваги використання імерсивних технологій у процесі дослідницького навчання учнів:** 1) ефективність пояснення навчального матеріалу завдяки обмеженому використанню інформаційного шуму через занурення, досвід

і емоції; 2) можливість створення міждисциплінарних дослідницьких проєктів через ефективне залучення фахівців з різних галузей знань; 3) розширення креативних можливостей для створення дослідницьких проєктів завдяки технологічності MR/VR/AR.

**Висновки і пропозиції.** Серед особливостей IVR КОМСДН доцільно виокремити наступні: з використанням логіко-лінгвістичного моделювання суттєво розширилось використання комп'ютера за рахунок неформалізованих раніше галузей знань і сфер діяльності (медицина, біологія, геологія, управління гнучким роботизованим виробництвом і т.д.); з використанням спеціальних формалізмів (логіко-лінгвістичних моделей) декларативних і процедурних знань, представлених в електронній формі, розв'язування задач з використанням комп'ютера здійснюється ефективніше; галузевим фахівцям надається прямий (безпосередній) доступ до комп'ютера в діалоговому режимі з метою розв'язання професійних задач, які при цьому послуговуються професійною мовою та програмно-апаратними засобами ШІ [8].

У дослідженні пропонується класифікація систем штучного інтелекту: інтелектуальні інформаційно-пошукові; обчислювально-логічні системи; експертні системи, з використанням яких надає можливість здійснювати ефективну комп'ютеризацію галузей, де знання можуть бути представлені в експертній описовій формі, однак використання математичних моделей, що використовуються в точних науках, сумнівне і часто неможливе [9].

Важливого значення набувають гібридні експертні системи – об'єднання традиційних експертних систем з обчислювально-логічними. Інакше кажучи, в гібридних експертних системах логіко-лінгвістичні моделі використовуються одночасно з математичними [10]. В контексті реформування системи освіти та педагогічно виваженого впровадження КОМСДН у навчально-виховний процес виникає необхідність критичного осмислення можливостей використання технічних засобів в модернізації освітнього процесу та напрацювання дидактичних матеріалів за новими освітніми стандартами. Системи штучного інтелекту (СШІ) орієнтуються на знання, тому подальший прогрес СШІ і КОМСДН пов'язаний з ефективністю вирішення основних проблем: подання знань; комп'ютерної лінгвістики; комп'ютерної логіки, яка набуває важливого значення для розвитку експертних систем, оскільки її мета – моделювання людського мислення і перетворення математичного програмування з мистецтва в науку [3]. Завдяки педагогічно виваженому використанню КОМСДН з'являється можливість, із врахуванням математичних рівнянь, варіативних моделей і ТЗР, обчислити та прогнозувати поведінку досліджуваної системи за різноманітних умов існування.

Таблиця 5

**Класифікація застосунків щодо організації VR-контенту в процесі дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу**

VR/AR продукт	Характеристика
<b>Віртуальна хімічна лабораторія VR Chemistry LAB</b>	Розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів, передбачена система відстеження дій кожного користувача (учня/вчителя). Нові лабораторні роботи можуть створюватися вчителем без супроводу фахівця з ІТ. Здійснено апробацію п'яти пілотних модулів і навчальних занять для учнів середніх класів.
<b>Віртуальна фізична лабораторія</b>	VR-експіріенси представлено навчальним курсом дослідницького навчання фізики. Навчальний матеріал супроводжується демонстрацією досвіду. Учні мають можливість отримати зворотний зв'язок і обговорити правильний варіант відповіді, відповідно вибрати рівень складності щодо виконання завдання. На наступному уроці для закріплення навчального матеріалу пропонуються завдання без підказок і повторення вивченого матеріалу з метою актуалізації знань учнів.
<b>MEL Chemistry VR</b>	Пропонується система уроків з використанням віртуальної реальності з метою візуалізації складного навчального матеріалу з різних тем. Тривалість занять становить 3-7 хвилин, тому вони легко інтегруються в шкільному уроці. На підставі аналізу результатів педагогічного експерименту можна стверджувати, що віртуальні експерименти співвідносяться зі шкільною програмою з хімії та сприяють засвоєнню навчального матеріалу з хімії.
<b>Візуалізація біологічних об'єктів Visual Science</b>	Серед освітніх проєктів необхідно виокремити VR-анімацію вірусів, серію освітніх плакатів з використанням доповненої реальності, "інтерактивні" додатки. Серед основних переваг використання доцільно виокремити наукову точність, методологічну виваженість і високу якість апробованого контенту.
<b>Інтерактивний музей історії Digital Media Lab</b>	Завдяки використанню технології доповненої реальності для кожного експоната (як правило, це з'єднання фізичних макетів битв, озброєнь, зброї, інших типів експонатів) інтерактивний музей стає цікавим сучасному школяреві. В лабораторії Digital Media розроблено фреймворк для створення лабораторій у віртуальній реальності з метою ефективного впровадження освітніх проєктів в процесі дослідницького навчання учнів.
<b>Освітні ігри Luden.io</b>	Інтерактивні VR-візуалізації (наприклад, InMind, InCell) ефективно використовуються з метою популяризації знань про людський організм серед учнів. Контент адаптований для VR-платформ.
<b>Модуль VR-експірієнсів предметів природничо-математичного циклу</b>	Апробоване КОМСДН для проведення в школах навчальних занять з використанням технологій VR/AR. На даному етапі готова серія окремих VR-експірієнсів. Завдання у віртуальній реальності можна інтегрувати в класно-урочну систему. Вчителі отримують навчально-методичні комплекси з предметів природничо-математичного циклу.
<b>CleverAcademyHRVR Діалоговий тренажер для проведення уроків з англійської мови</b>	Розроблено комплекс уроків з англійської мови. Платформа складається з модульних освітніх симуляцій у віртуальній реальності з AI-системою надання зворотного зв'язку за результатами дослідницького навчання і web-порталу зі стандартними функціями LMS. Педагогічно виважене і методично адаптоване використання розмовних сценаріїв, вбудованих у платформу, які ефективно використовуються для здійснення практики розмовної мови на уроках англійської мови.
<b>TvoriVfi</b>	За допомогою програми діти навчаються створювати кіно, мультфільми та анімацію, розвиваючи навички режисури та дизайну. Попри яскраве оформлення програми та ігрову форму навчання, пропонований застосунок використовується як інструмент для навчання, роботи та творчості.
<b>Atlas VR</b>	Застосунок для здійснення моделювання природних і техногенних об'єктів, різноманітних процесів і явищ. В основі програмного комплексу лежить використання космічних знімків і цифрової моделі рельєфу. Використовується можливість у проєктній діяльності демонстрування вигляду різноманітних ландшафтів, створення VR-презентації свого контенту за умови, що вчитель знайомий з системою ГІС.
<b>Майстерня науки Clever - лабораторія VR/AR/MR</b>	Методично змістовно розроблено і реалізовано в програмному вигляді контент в доповненій (для планшетів) і віртуальній (для шоломів) реальностях для навчальних курсів: «Клітинна біологія», «Симетрія молекул і кристалів», «Стереометрія», «Мозок людини» тощо. Типова освітня програма розроблена на основі Державного стандарту базової середньої освіти. Всі заняття узгоджені з освітньою програмою, планується розширення програм і поглиблення контенту навчальних предметів.
<b>Віртуальний клас Rubius</b>	Вивчення питань безпеки життєдіяльності з використанням інструментів віртуальної та доповненої реальностей, в т.ч. візуалізації прихованих параметрів. Основними перевагами платформи є безпека, а також можливість проведення та відпрацювання практичних занять без додаткового обладнання та витратних матеріалів.
<b>ARVR Molecules Editor</b>	Мобільний додаток призначений для візуалізації 3D-зображення молекул органічних і неорганічних сполук в шкільному курсі хімії з використанням окулярів віртуальної реальності типу Google CardBoard. Учні можуть конструювати моделі молекул з одинарними, подвійними та потрійними зв'язками, а також створювати моделі циклічних сполук з використанням смартфонів/планшетів. У процесі наведення камери мобільного пристрою на формулу хімічної речовини, надруковану на аркуші паперу, учень спостерігає та вивчає особливості будови відповідної молекули з використанням 3D-зображення доповненої реальності. У застосунку реалізований режим AR BYOD (Bring Your Own Device).



<b>Smart Education</b>	Програмне забезпечення для вивчення англійської мови. Приділяючи особливу увагу методиці навчання іноземних мов, акценти розставлено на розмовній практиці з використанням системи графів. Передбачається використання декількох сценаріїв для усіх рівнів навчання.
<b>Altair VR</b>	Навчальні фільми 360 різноманітної тематики в форматі віртуальної реальності. Каталог фільмів містить фільми на різні теми, в різних форматах і для різних вікових груп. Наприклад, 3D-фільм про життя вірусів з інформаційним супроводом. Хронометраж фільмів не перевищує 3-50 хвилин.
<b>Google Arts &amp; Culture<sup>1</sup></b>	Віртуальна інтернет-платформа, на якій розміщено сотні музеїв, культурних установ та архівів нашої планети; наймасштабніший онлайн-гід для дослідження мистецтва і культури. за наявності Інтернету можна здійснити віртуальну подорож в різні епохи й познайомитися з досягненнями різноманітних народів. На платформі пропонуються численні напрями досліджень та персоналії; ґрунтовна інформація щодо технік створення шедеврів науки, техніки, мистецтва тощо; зручна тимчасова стрічка із супроводом історії творення; добірки масштабних подій очима художників, фотографів, графіків, скульпторів; понад 400 тис. фотографій високої якості. Наприклад, можна здійснити безліч віртуальних подорожей найгарнішими куточками нашої планети.

Назва продукту	Характеристика	Організація дистанційного навчання
<b>Expeditions Pro</b>	Користувачі можуть створювати, завантажувати, редагувати і публікувати контент в Expedition Pro, щоб надати широкий вибір контенту, який постійно розвивається; імпортувати вміст Google Tour Creator з Poly. Доступна бібліотека VR-експедицій і планів уроків. Матеріали MAIL Science призначені для навчання учнів середньої та старшої школи. Пропонуються можливості віртуального занурення для вивчення будови речовин, подорожі в кристалічних решітках, можливості будувати молекули та досліджувати зв'язки тощо. ExpeditionsPro може запускатися на декількох пристроях, від мобільного телефону до виділеної гарнітури VR без додаткового обладнання.	Допускається крос платформне використання IVR для можливості збереження користувачами свого контенту з Google Expeditions. Використовується в процесі очного і віртуального навчання учнів. Питання і відповіді складені таким чином, що можуть бути інструментом оцінювання, забезпечуючи ефективний зворотний зв'язок класі. Передбачається записування оцінки учнів на платформі без додаткових дій щодо призначення уроків або запису оцінок. Платформа розроблена з урахуванням потреб учителів.
<b>VR Expeditions 2.0</b>	Завдяки партнерству з Encyclopaedia Britannica, VR Expeditions пропонує високоякісний, ретельно підібраний і адаптований контент, а також роздаткові матеріали для учнів і додаткові ресурси для вчителів. Замість того, щоб просто мати зображення та взяти віртуальну екскурсію, студенти зможуть зануритися, по-справжньому зрозуміти та досліджувати вміст, використовуючи ці готові, багаті на дані ресурси. Вчителям не потрібно вигадувати урок, щоб працювати з віртуальними зображеннями. Фотографії/відео з оглядом 360 градусів мають високу роздільну здатність 4K.	Вчителі можуть створювати списки відтворення та зберігати експедиції для автономного навчання без необхідності доступу до Інтернету; можуть відстежувати успішність учнів. VR Expeditions 2.0 – пропріетарна платформа, пропонує різні пакети для шкіл в залежності від сумісності наявного в закладах освіти навчального обладнання.

### Список використаної літератури:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. 3-е изд., доп. Петрозаводск: Скандинавия, 2003. С. 18.
2. Hrybiuk O. Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools, [w:] Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, Zeszyt Nr 79, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP), 2019.: 101-119.
4. Гриб'юк О.О. Дослідницьке навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем / О. О. Гриб'юк. Монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019.
5. Hrybiuk O. Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. In: Hamrol A., Kujawińska A., Barraza M. (eds) Advances in Manufacturing II. MANUFACTURING 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering, 2019.: 370-382. Springer, Cham Online.
6. Гриб'юк О.О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу. Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кіровоград.: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 38-50.
7. Гриб'юк О.О. Рівнева модель дослідницького навчання учнів математики з використанням комп'ютерно орієнтованої методичної системи. Інформаційні технології і засоби навчання, 2020. Том 77. № 3. 39-65.

<sup>1</sup> <https://experiments.withgoogle.com/collection/arts-culture>

8. Гриб'юк О.О. Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2016. Випуск 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. С. 184-190.
9. Hrybiuk O. Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. In: Machado J., Soares F. (eds) Innovations in Mechatronics Engineering. Lecture Notes in Mechanical Engineering, 2022.: 55-68. Springer, Cham Online.
10. Гриб'юк О.О. Імерсивні технології в освіті: особливості когнітивного розвитку дитини у віртуальному середовищі в процесі дослідницького навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2020.
11. Hrybiuk O. Mathematical modeling as a means and method of problem solving in teaching subjects of branches of mathematics, biology and chemistry // Proceedings of the First International conference on Eurasian scientific development. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. P. 46-53.
12. Hrybiuk Olena. Engineering in Educational Institutions: Standards for Arduino Robots as an Opportunity to Occupy an Important Niche in Educational Robotics in the Context of Manufacturing 4.0, in: Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Volume 27-32, 2020, p. 770-785.
13. Гриб'юк О. Дослідження розвитку інтелекту: Особливості дослідницького навчання учнів з різними рівнями розвитку інтелекту в закладах загальної середньої освіти України та Польщі. Технології розвитку інтелекту. Том 4, № 3(28), 2020. DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.4>
14. Hrybiuk O., Vedishcheva O. Experimental Teaching of Robotics in the Context of Manufacturing 4.0: Effective Use of Modules of the Model Program of Environmental Research Teaching in the Working Process of the Centers "Clever". In: , et al. Innovations in Mechatronics Engineering II. icieng 2022. Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham. 2022. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-09385-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-031-09385-2_20)

### **Hrybiuk O. Pedagogical design of virtual and augmented reality COMSRL components in exploratory learning of science and mathematics students at school**

*The study presents the possibilities of pedagogical design with pedagogically significant use of computer-oriented methodological systems of investigative teaching (COMSRL) in the subjects of the natural-mathematical cycle in secondary education institutions, including the use of mixed reality technologies. The main aim of mathematical education is also to develop the ability to mathematically, logically and intelligently investigate the phenomena of the natural world. A number of author's constructors using mixed reality technologies are proposed for the organization of investigative activities of students. Advantages and disadvantages of computer modeling are discussed in the context of educational and methodological activities for their support. The IVR classification and ranking list of popular applications in the experimental study is developed, and, accordingly, a comparative characterization is made by taking into account the features of IVR use by COMSRL. Particular attention is paid to the experimental study of the impact of IVR using immersive technologies on the psychophysiological state and development of intellect of students in the process of research training. In the process of research special attention was paid to the behavior of the sensory system of the child, which has the ability to adapt to the medium. The correlation between benefits in children's behavior towards the use of IVR and the level of children's intellectual development was investigated. The necessity of collecting information resources for increasing creativity, motivation and the level of children's intellectual development has been established, which leads to an increase in the efficiency of research training. The results were found to be significant at  $p \leq 0,05$ . The data obtained during the experimental study was used to analyze the most relevant in the process of investigative training of students in the natural and mathematical cycle of COMSRL.*

**Key words:** research training; variable models; computer-oriented methodological system of research education; mathematical modeling, artificial intelligence, immersive technologies, mixed reality.

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.14>

**О. С. Грицюк**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

**Н. Г. Кирилах**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

**В. П. Черненко**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
викладач Вищого професійного училища № 7  
м. Кременчука Полтавської області

**Л. Н. Скотнікова**

вчитель математики Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний»  
Кременчуцької міської ради Полтавської області

## **«ШКОЛА ПРОТИДІЇ КІБЕРБУЛІНГУ» НА БАЗІ ФАКУЛЬТАТИВУ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

*У статті осмислюються досвід створення на базі факультативу з інформатики у Кременчуцькій гімназії № 1 гуртка «Школа протидії кібербулінгу», який здійснює різноманітні заходи, спрямовані на протидію кібербулінгу та профілактику цього негативного явища серед учнів 5–9 класів. Зasadничими принципами роботи «Школи протидії кібербулінгу» стали положення «Національної стратегії захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–2026». Розробка концепції гуртка та її реалізація здійснювалася вчителями інформатики гімназії спільно з науково-педагогічними працівниками кафедри інформатики та вищої математики КрНУ імені Михайла Остроградського. У кризових умовах вимушеного переходу до онлайн навчання внаслідок пандемії та запровадження військового стану перед освітньою спільнотою постало завдання створення безпечного освітнього середовища, важливою частиною якого є віртуальне. Учні гостро потребують на комплексне і системне навчання основам грамотного поведіння у мережі Інтернет, задля чого й було створено «Школу протидії кібербулінгу». Основними формами роботи гуртка стали вебінари, тренінги, робота під керівництвом викладача та самостійна робота у месенджерах і соціальних мережах. Досвід практичної роботи показав, що учні з великим інтересом самостійно працюють над пошуком прикладів кібербулінгу і пропонують грамотні шляхи виходу з негативної ситуації. З метою моніторингу результативності роботи гуртка на початку його роботи, а також у кінці кожного навчального року з учнями проводилося анкетування. Моніторинг діяльності та результати анкетування здобувачів освіти показали, що учні позитивно оцінюють заходи, організовані колективом гуртка, і характеризують навчальне середовище як безпечне. Співпраця школи та університету виявилася корисною для усіх учасників освітнього процесу: науковці змогли апробувати наукові розробки і налагодити партнерські стосунки із закладами середньої освіти; керівництво гімназії підвищило рівень безпеки освітнього середовища; вчителі інформатики сформуливали стійкий інтерес учнів до предмету; учні отримали корисні та цікаві знання і необхідні для сучасного життя компетенції. У перспективі планується поширення досвіду діяльності гуртка на інші гімназії та ліцеї Кременчука та Полтавської області, а також проведення серії інформаційних заходів для батьків учнів.*

**Ключові слова:** кібербулінг, здобувачі освіти, факультатив з інформатики, гурток «Школа протидії кібербулінгу», безпечне освітнє середовище, профілактика.

**Постановка проблеми.** Впродовж останніх трьох років перед шкільною освітою України постали серйозні виклики. Упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій і становлення

онлайн-навчання із поступового процесу із запланованими стадіями та етапами, продуманим матеріально-технічним забезпеченням і підготовкою людських ресурсів перетворилися на швидке

реагування на кризові явища, розв'язання складних завдань у форс-мажорних обставинах, пошук вирішення проблем в умовах невизначеності. Світова пандемія, а згодом війна і масове переміщення учасників освітнього процесу (зокрема, й за кордон) змусили українську освітню спільноту оперативно створювати повноцінне віртуальне навчальне середовище. У таких складних умовах гостро постають питання безпеки учнів у Інтернет-середовищі. Передусім мова йде про профілактику кібербулінгу і протидію цьому загрозливому явищу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Кібербулінг виник порівняно недавно, але він є лише перенесенням традиційних насильства, дискримінації і приниження на новий майданчик – у середовище Інтернет. Цю специфіку кібербулінгу підкреслюють науковці. Відомий зарубіжний дослідник кібербулінгу П. Сміт трактує його як агресивні, навмисні дії, що здійснюються групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації, повторно чи з плином часу проти жертви, яка не може захистити себе [15].

Вчені розглядають кібербулінг у різних аспектах. Низка дослідників зосереджується на різних видах інформаційно-комунікаційних засобів. Так, Л. Найдьонова визначає кібербулінг як «новітню форму агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо» [8, с. 9]. С. Гіденко пропонує схожу дефініцію, додаючи до перерахованих Л. Найдьоновою засобів комп'ютерні ігри: «кібербулінг – це «цькування онлайн», що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж, форумів, блогів, онлайн відеоігор» [1, с. 26]. На наш погляд, подібні визначення ризикують дуже швидко втрачати актуальність, адже інформаційні технології, гаджети і форми Інтернет-активності розвиваються шаленими темпами.

Інші науковці роблять акцент на соціально-психологічних наслідках кібербулінгу. Згідно з визначенням Н. Пентелеєвої та Г. Кабегеле, «кібербулінг – це агресивні дії, що породжують конфліктну ситуацію у відносинах суб'єктів у віртуальному середовищі, наслідками якої є порушення психологічної та соціальної безпеки особистості» [11, с. 126]. Так само І. Лубенець підкреслює руйнівну спрямованість кібербулінгу через загрози фізичному, психологічному здоров'ю і навіть життю [5, с. 178].

Соціально-психологічний підхід до вивчення явища кібербулінгу представлений у працях О. Лапи [4], О. Міхеєвої і М. Корнієнко [7], Л. Найдьонової [9], Р. Ковальські, С. Лімбер

і П. Агатсон [14], колективу авторів на чолі з П. Смітом [16]. Системний підхід репрезентовано В. Андреєнковою, В. Мельничук і О. Калашник [12]. Профілактика кібербулінгу шляхом підвищення медіакультури досліджується авторами посібника «Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід» [6]. Порівняльний аналіз освіти України і США в аспекті протидії кібербулінгу подано у праці І. Зварич [3].

К. Янішевська та Г. Зінченко зазначають, що «забезпечити надійний захист дітей в Інтернеті набагато складніше, ніж у реальному житті. Саме тому для створення безпечного спілкування дітей та молоді в інтернет-середовищі потрібно застосувати виключно комплексний підхід, тобто не лише врегулювання та прийняття нового законодавства, але й інформування громадськості щодо безпеки у цифровому просторі» [13, с. 134].

Українська влада приділяє увагу боротьбі з цькуванням, зокрема й у Інтернет-середовищі, про що свідчать прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [2] і «Національної стратегії захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–20262» [10]. Створення нормативної бази закладає підвалини для системного запобігання насильству у віртуальному середовищі, однак основне навантаження лягає на педагогічні колективи закладів загальної середньої освіти, які мають забезпечити дітям комфортне і безпечне навчальне середовище.

На сьогоднішній день профілактична робота з кіберцькуванням здійснюється, як зазначають О. Міхеєва і М. Корнієнко, за двома напрямками. Перший напрям передбачає розвиток технічних засобів, що обмежують небажаний контент (фільтри, цензура). Цей напрям включає в себе створення системи швидкого реагування провайдерів контенту і сервісів, правоохоронних структур, операторів зв'язку на протиправну діяльність і мережі Інтернет. Другий напрям профілактики кібербулінгу спрямований на навчання користувачів мережі Інтернет основним правилам безпеки і коректної поведінки по відношенню до інших користувачів спільноти. За кордоном існують спеціальні вебресурси, що присвячені підвищенню рівня медіаграмотності і навчанню коректній, неагресивній і невіктимній поведінці в мережі Інтернет [7, с. 250]. Н. Пантелеєва і Г. Кабегеле пропонують «на рівні закладів освіти поряд із виконанням законодавчих норм передбачити поглиблення серед учнівської та студентської молоді просвітницької роботи, залучення до активного способу життя в сучасній реальності, проведення інтерактивних заходів, уникаючи формального підходу» [11, с. 130]. Це може бути реалізовано у вигляді різноманітних інформаційних і виховних заходів з метою профілактики кібербулінгу.



Саме цей другий напрям і реалізується у гуртку «Школа протидії кібербулінгу», результати діяльності якого висвітлюються у статті.

**Мета статті.** Мета дослідження полягає у осмисленні досвіду створення на базі факультативу з інформатики у Кременчуцькій гімназії № 1 гуртка «Школа протидії кібербулінгу», який здійснює різноманітні заходи, спрямовані на протидію кібербулінгу та профілактику цього негативного явища серед учнів 5–9 класів.

**Виклад основного матеріалу.** Впродовж останніх двох навчальних років (з 2020 по 2022 роки) у Кременчуцькій гімназії № 1 працює гурток «Школа протидії кібербулінгу». Ідея створення гуртка належить вчителям інформатики гімназії. Реалізації ідеї здійснювалася спільно з науково-педагогічними працівниками кафедри інформатики та вищої математики Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, до яких звернулося керівництво ЗЗСО з метою розробки концепції гуртка, наукового обґрунтування діяльності, організації конкретних заходів і моніторингу результативності.

Гурток «Школа протидії кібербулінгу» діяв на базі факультативу з інформатики. Заняття проходили раз на два тижні у онлайн-форматі на платформі ZOOM. Членами гуртка стали учні 5–9 класів гімназії у кількості 224 особи.

У процесі організації заходів для роботи гуртка за основу було взято практичні розробки (інтерактивні тренінгові заняття для учнів) у сфері протидії булінгу, подані у методичному посібнику «Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід» [12].

Основними формами роботи гуртка стали вебінари, тренінги, робота під керівництвом викладача та самостійна робота у месенджерах і соціальних мережах.

Вебінари, які проводили викладачі університету, мали наступну тематику: «Кібербулінг: сутність і причини», «Види кібербулінгу», «Агресори і жертви», «Психічні і фізичні наслідки кібербулінгу», «Правила безпечної поведінки у мережі Інтернет», «Особиста інформація», «До кого звернутися за допомогою: батьки, вчителі, друзі», «Покарання за кібербулінг».

Послідовність вебінарів будувалася за принципом «від загального – до часткового». Варто зазначити, що вебінари проводив не один, а декілька викладачів. Це дозволяло уникнути одноманітності і підтримувати стійкий інтерес учнів.

Тренінги містили вправи і рольові ігри, які на практиці розкривали тематику вебінарів.

Робота під керівництвом викладача була спрямована на аналіз випадків кібербулінгу у месенджерах і соціальних мережах. Після роботи під керівництвом викладача учням про-

понувалося самостійно знайти прояви кібербулінгу, проаналізувати їх, розповісти про них на занятті та скласти план заходів щодо зупинення цькування.

Схему заходів, які проводилися у гуртку «Школа протидії кібербулінгу», подано на рис. 1.

Досвід практичної роботи показав, що учні з великим інтересом самостійно працюють над пошуком прикладів кібербулінгу і пропонують грамотні шляхи виходу з негативної ситуації.

З метою моніторингу результативності роботи гуртка на початку його роботи, а також у кінці кожного навчального року з учнями проводилося анкетування.

Анкета складалася з чотирьох запитань: «Як ви оцінюєте роботу гімназії з попередження дискримінації», «Як ви оцінюєте роботу гімназії щодо зниження рівня насилля», «Як ви оцінюєте роботу гімназії щодо безпечності користування мережею Інтернет» і «Як ви оцінюєте роботу гімназії з попередження кібербулінгу». Учні мали оцінити діяльність за п'ятибальною шкалою, де найвищий бал означав найкращу оцінку.

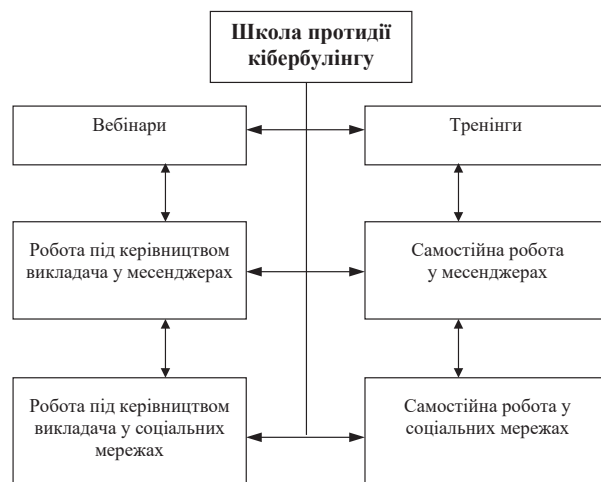


Рис. 1. Форми роботи «Школи протидії кібербулінгу»

Результати моніторингу подано у таблиці 1. У таблицю винесено кількість оцінок у 5 балів (у відсотках).

Аналіз результатів анкетування показав значне зростання високих оцінок заходів, спрямованих на безпеку освітнього середовища після першого року запровадження роботи гуртка «Школа протидії кібербулінгу». Це можна інтерпретувати як позитивне оцінювання початку системної діяльності з попередження насильства. Після другого року істотне зростання (понад 10%) спостерігається лише при оцінюванні роботи гімназії з профілактики власне кібербулінгу. 83% опитуваних поставили колективу гімназії найвищий бал за роботу з протидії цькуванню у мережі Інтернет, що свідчить про успішність і ефективність запровадженого кейсу.

Таблиця 1

## Результати анкетування учасників «Школи протидії кібербулінгу»

Запитання	Початок роботи (жовтень 2020 р.)	Кінець 2020-2021 н.р.	Кінець 2021-2022 н.р.
Як ви оцінюєте роботу гімназії з попередження дискримінації	24%	38%	42%
Як ви оцінюєте роботу гімназії щодо зниження рівня насилля	18%	44%	46%
Як ви оцінюєте роботу гімназії щодо безпечності користування мережею Інтернет	17%	58%	61%
Як ви оцінюєте роботу гімназії з попередження кібербулінгу	13%	72%	83%

Позитивними ефектами для учасників освітнього процесу від діяльності гуртка «Школа протидії кібербулінгу» є:

– для учнів: навчання інформатики; навчання правилам безпеки у віртуальному середовищі; навчання основам протидії кібербулінгу;

– для школи: створення безпечного освітнього середовища; налагодження наукової співпраці з університетом;

– для університету: упровадження у практику наукових доробок; профорієнтаційна діяльність; налагодження співпраці з потенційними роботодавцями.

**Висновки і пропозиції.** Протидія кібербулінгу є важливим завданням, яке стоїть сьогодні перед українською освітньою спільнотою. Увага держави до запобігання насильству та захисту дітей у цифровому середовищі має бути підтримана на рівні закладів загальної середньої освіти. Саме на це були спрямовані спільні зусилля колективу кременчуцьких освітян. Школа і університет разом започаткували гурток, який став осередком накопичення досвіду навчання правилам безпеки у віртуальному середовищі. Співпраця виявилася корисною для усіх учасників освітнього процесу: науковці змогли апробувати наукові розробки і налагодити партнерські стосунки із закладами середньої освіти; керівництво гімназії підвищило рівень безпеки освітнього середовища; вчителі інформатики сформували стійкий інтерес учнів до предмету; учні отримали корисні та цікаві знання і необхідні для сучасного життя компетентності. Перспективним вважаємо поширення досвіду діяльності гуртка на інші гімназії та ліцеї Кременчука та Полтавської області. Також планується розробити та провести серію інформаційних заходів для батьків учнів з метою запобігання кібербулінгу.

**Список використаної літератури:**

- Гіденко С. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2021. № 50. С. 26–29.
- Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» № 2657-VIII від 18.12.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>
- Зварич І. Булінг у закладах освіти України і США. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 1–5.
- Лапа О.В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2013. Вип. 192(1). С. 291–298.
- Лубенець І. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Національний юридичний журнал: теорія і практика*. 2016. № 3. С. 178–182.
- Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Навчально-методичний посібник / За ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Барішпольця. К.: Міленіум, 2009. 440 с.
- Міхеєва О. Ю., Корнієнко М. М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 11 (63). С. 247–251.
- Найдьонова Л.А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. К., 2014. 80 с.
- Найдьонова Л.А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. Вип. 1. С. 141–159.
- Національна стратегія захисту дітей в цифровому середовищі на 2021–2026 / Міністерство та Комітет цифрової трансформації України. URL: <https://thedigital.gov.ua/regulations/natsionalna-strategiya-zakhistu-ditey-v-tsifrovomu-seredovishchi-na-2021-2026-roki>
- Пантелєєва Н. Ф., Кабегеле Г. Т. Кібербулінг як загроза психологічній і соціальній безпеці життєдіяльності особистості та суспільства. *Фінансовий простір*. 2018. № 4 (32). С. 125–131.
- Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник / Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
- Янішевська К. Д., Зінченко Г. С. Запобігання кібербулінгу, кібермобінгу, кібергрумінгу в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 2. С. 132–135.

14. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyber bullying: bullying in the digital age. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. 218 p.
15. Smith P. K. Cyberbullying in young people: an overview of its nature and impact. URL : <http://www.cyberbullying.web01-d.gr.cust.pin.se/wp-content/uploads/2016/04/peter-smith-1.pdf>
16. Smith P., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: It's nature and implications secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49. P. 376–385.
- 

**Hrytsiuk O., Kyrylakha N., Chernenko V., Skotnikova L. “Anti-cyberbullying school” based on optional computer science course as a means of creating a safe educational environment**

*The article discusses the experience of creating the “Anti-cyberbullying school” circle on the basis of an optional computer science course at Kremenchuk Gymnasium No. 1, which carries out various measures aimed at countering cyberbullying and preventing this negative phenomenon among students of grades 5-9. The provisions of the “National Strategy for the Protection of Children in the Digital Environment for 2021-2026” became the basic principles of the “Anti-cyberbullying school”. The development of the concept and its implementation was carried out by gymnasium informatics teachers together with scientific and pedagogical staff of the Department of Informatics and Higher Mathematics of Mykhailo Ostrohradskyi Kremenchuk National University. In the crisis conditions of the forced transition to online education due to the pandemic and the introduction of martial law, the educational community faced the task of creating a safe educational environment, an important part of which is virtual one. Pupils need comprehensive and systematic training in the basics of competent behaviour on the Internet, which is why the “Anti-cyberbullying school” was created. The main forms of the group’s work have become webinars, trainings, work under the guidance of a teacher and independent work in messengers and social networks. The experience of practical work showed that students with great interest independently work on finding examples of cyberbullying and offer competent ways out of a negative situation. In order to monitor the effectiveness of the group’s work, at the beginning of its work, as well as at the end of each academic year, a questionnaire was conducted with students. Activity monitoring and the results of a questionnaire of education seekers showed that students positively evaluate the activities organized by the circle team and characterize the educational environment as safe. Cooperation between the school and the university turned out to be useful for all participants of the educational process: scientists were able to test scientific developments and establish partnerships with secondary education institutions; the management of the gymnasium increased the level of security of the educational environment; informatics teachers formed a stable interest of students in the subject; students received useful and interesting knowledge and competences necessary for modern life. In the future, it is planned to spread the experience of the group to other gymnasiums and lyceums of Kremenchuk and Poltava region, as well as to hold a series of information events for parents of students.*

**Key words:** cyberbullying, education seekers, optional computer science course, “Anti-cyberbullying school” group, safe educational environment, prevention.

УДК 373.3.016:821.161.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.15>

**А. А. Ємець**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**О. М. Коваленко**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## СУЧАСНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Стаття присвячена проблемам зниження в сучасному суспільстві інтересу до читання як у дітей, так і в дорослих. Основні причини цього явища зумовлені низкою причин, серед яких виділяють економічний аспект (висока ціна та не завжди широка доступність книжки, відсутність вільного часу, який можна приділити читанню), інформаційний (поява нових технологій, способів передачі знань), загальнокультурний (зміна стилю життя та дозвілля із наданням переваги телебаченню як засобу розповсюдження новин та розважального контенту, зменшення необхідності читання у дорослому житті задля кар'єрного зростання тощо). Наведено результати сучасних досліджень, присвячених цьому питанню.*

*Розглянуто визначення поняття «компетентний (стратегіальний) читач», кваліфікований читач. У початковій школі поняття «кваліфікований читач» має свою специфіку й уточнюючий термін – «читач-початківець». Це дитина, яка знаходиться на початковому рівні формування читацьких компетентностей і здатна опанувати смисл художніх творів лише на основі педагогіки партнерства, коли досвідчений читач допомагає їй заповнити наявні прогалини, коли дорослий ділиться своїм досвідом сприймання й аналізу прочитаного.*

*Однією з провідних ознак кваліфікованого читача є сформована читацька самостійність, яка спирається на розвинуту читацьку компетентність та свободу вибору. У ХХ столітті цю якість ефективно формувала система уроків позакласного читання, у витоків яких стояли Н.М.Светловська та О.В.Джежелей. Однак сьогодні повноцінно реалізувати всі закладені методистами аспекти неможливо.*

*Стаття має за мету розкрити перспективи сучасної трансформації системи позакласного читання в початковій школі задля формування читацької компетентності учнів.*

*На основі характеристики основних етапів формування читацької самостійності в початковій школі (підготовчий, початковий, основний і заключний) визначено типові труднощі, з якими стикається вчитель, який починає проводити уроки позакласного читання. Основна проблема пов'язана з відсутністю необхідного навчального матеріалу – системи дитячих книжок, опрацювання яких буде цілеспрямовано впливати на формування читацьких якостей.*

*До кожного етапу формування читацької самостійності подано варіант трансформації класичної методики. Перш за все, це стосується розробки посібників, що пропонують сучасні варіанти наповнення освітнього процесу.*

**Ключові слова:** кваліфікований читач, учень початкової школи, позакласне читання, методика, посібники.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань початкової школи є формування в учнів інтересу до дитячої книжки і залучення їх до читацької діяльності. У наш час його реалізація набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що впродовж останніх десятиліть спостерігається негативна тенденція щодо зменшення потреби в систематичному читанні. Так, за даними всеукраїнського соціологічного дослідження «Читання в контексті медіаспоживання та життєконструювання»(2020) [1] лише 8% дорослих і 13% дітей щодня читають книжки. Ці дані збігаються з результатами дослідження «Читомо», згідно з

якими лише 10% дорослих українців не уявляють свого життя без книжок[2].

Ця проблема зумовлена цілою низкою причин, серед яких можна назвати такі: економічний аспект (висока ціна та не завжди широка доступність книжки, відсутність вільного часу, який можна приділити читанню), інформаційний (поява нових технологій, способів передачі знань), загальнокультурний («зміна стилю життя та дозвілля» із наданням переваги «ТБ як засобу розповсюдження новин та розважального контенту», зменшення необхідності читання у дорослому житті задля кар'єрного зростання» [3]).



Польські дослідники проблем читання (Biblioteka Narodowa) вважають, що «нелюбов» до читання має ознаки спадковості та впливу зовнішнього середовища [3]. Тому системно впливати на процес формування читача, забезпечуючи дитині привабливе книжкове середовище, навчаючи її взаємодіяти з книжкою, виробляючи в неї цю життєво важливу звичку було і залишається актуальним завданням сучасної початкової школи.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У сучасному європейському освітньому просторі формування грамотного читача розглядається з точки зору читацьких компетентностей, де акцент зроблено на вмінні знаходити й опрацьовувати текстову інформацію: якщо ще донедавна метою освіти «було передусім накопичення та засвоєння інформації, то нині йдеться про формування здатності особи працювати з будь-якими видами інформації, розуміти, належно осмислювати, оцінювати її та застосовувати відповідно до все більш ускладнених особистих і суспільних потреб» [4]. Отже, компетентний читач – це «особа, яка вдається до когнітивних читацьких процесів, навичок і стратегій із метою знайти інформацію й досягти її розуміння, а також критично оцінити актуальність і достовірність цієї інформації» [4]. Саме тому друга назва сучасного компетентного читача – стратегіальний читач.

Вітчизняні методисти наголошують на використанні терміну «кваліфікований читач» – це людина, яка «розуміє й цінує твори мистецтва, володіє почуттям прекрасного й здатна до повноцінного, критичного сприйняття художнього твору як мистецтва слова» (Ю. Султанов, 2000) [5, С.4]. «Здобуваючи літературну освіту в школі, учень вчиться відрізняти художній текст від нехудожнього (навчального, науково-пізнавального, публіцистичного); сприймати літературний твір як мистецтво слова, як невід'ємну частину національної і світової культури; розуміти духовні цінності, відображені в літературі; висловлювати та обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати власні моральні позиції; – засвоювати художній твір на особистісному рівні (вести діалог «автор – читач», перейматися думками і почуттями літературних героїв); відзначати й оцінювати мову художніх творів...» (В. Снегірьова, 2020) [6]. У такому читанні акцент робиться не на утилітарному підході до художньої літератури, а на пошуку смислів, певній рефлексивності.

У початковій школі кваліфікований читач – це читач грамотний, діяльний, який любить читати. «Кваліфіковану читацьку діяльність визначають наявність мотиву (бажання), уміння ставити реальну мету, усвідомлювати свій інтерес, знаходити шляхи його реалізації, свідомо й обґрунтовано вибирати з розмаїття видань книжку відповідно до задуму і власних читацьких можливостей,

здійснювати процес читання й осмислення твору, використовувати набутий досвід і знання для особистісного росту, цікавої, соціально значущої справи» [7].

У початковій школі, на відміну від загальноосвітніх навчальних закладів II-III ступенів, читачі мають певні вікові особливості, пов'язані з недосконалою технікою читання, обмеженістю особистого та читацького досвіду, що не дозволяє їм самостійно оволодіти багатством художньої літератури. Тому на початку XXI століття виникла необхідність у введенні в науковий обіг поняття «читач-початківець» (О.В. Джежелей) – дитини, яка знаходиться на початковому рівні формування читацьких компетентностей, однак може опанувати смисл художніх творів на основі педагогіки партнерства, коли досвідчений читач допомагає їй заповнити наявні прогалини, коли дорослий ділиться своїм досвідом сприймання й аналізу прочитаного, виступає не ментором, а партнером [8].

У навчальному процесі для молодших школярів партнерами в читанні мають стати, перш за все, учителі початкових класів. Однак, як свідчать результати здійснюваного нами упродовж останнього десятиріччя дослідження літературної обізнаності студентів 1-2 курсів факультету початкового навчання, рівень їхньої читацької компетентності невинно знижується. Найбільше занепокоєння викликає низький рівень читацької культури (обмежений читацький кругозір, наявність великої кількості помилок у записі прізвищ письменників, фіксація заголовку твору без зазначення його автора) та відсутність позитивного читацького досвіду. Значна кількість студентів зізнається, що не любили читати в дитинстві. Не може не хвилювати й те, що серед студентів майже немає тих, хто присвячує читанню своє дозвілля, хто читає регулярно (не 1-2 рази на місяць, а кожного дня або кожного тижня). Більшість студентів заочної форми навчання зізнаються, що не читають нічого поза навчанням («немає часу»). Стати прикладом для молодших школярів таким здобувачам освіти буде важко, бо в майбутніх учителів відсутні якості кваліфікованого читача.

На думку О.В.Джежелей, однією з ознак кваліфікованого читача є його читацька самостійність. За Г.П.Ткачук, «читацька самостійність - це особистісна якість читача, яка характеризується позитивними мотивами читача, що спонукають його звертатися до окремих книжок, системою знань, умінь і навичок, які дають можливість з найменшою затратою сил і часу реалізувати свої потреби у читанні. Читацька самостійність виражається у тому, що читач відчуває внутрішню потребу і виявляє стійке вміння читати книжки за самостійним і усвідомленим вибором» [9].

Недооцінка вчителями-практиками значення цієї читацької якості призводить до суттєвого

зниження результативності у формуванні читача в початковій школі. Саме набуттю основних читацьких якостей, зокрема читацької самостійності, присвячений курс позакласного читання в початковій школі, який був розроблений і впроваджений Н.М.Светловською та О.В.Джежелей у 80-90-х рр. ХХ століття. Наповнення цього курсу навчальними матеріалами (книжками для дітей, методичними посібниками для вчителів, різноманітною наочністю) сприяло його впровадженню в навчальний процес у межах предмету «Читання» і дозволило отримати позитивні результати у формуванні читацької самостійності на підготовчому, початковому, основному і заключному етапах.

Ця стаття має за **мету** розкрити перспективи сучасної трансформації системи позакласного читання в початковій школі задля формування читацької компетентності учнів.

Опитування вчителів початкових класів та студентів факультету початкового навчання впродовж першого двадцятиріччя ХХІ століття показали, що в класичному вигляді методика позакласного читання сьогодні не реалізується. Більшість учителів відмовилась від проведення досить складного в підготовці і непередбачуваного за результатом уроку (хоча, згідно з чинними програмами з «Української мови та читання», такі уроки є обов'язковими). Основною причиною відмови від уроків позакласного читання, яку зазначають учителі, є перенавантаження педагогів, брак потрібних книжок у шкільних, районних, домашніх бібліотеках, відсутність підтримки з боку батьків.

Ті вчителі, які зазначають, що проводять уроки позакласного читання, на жаль, не дотримуються етапності формування правильної читацької діяльності і порушують методичні вимоги. Типовим варіантом проведення сучасних уроків позакласного читання є робота за хрестоматією, яка в такому випадку виконує роль навчальної книги і майже нічим не відрізняється від підручника (окрім формулювання завдань та більш низької якості ілюстрацій). На жаль, учителі не усвідомлюють основну пастку, яку має цей шлях – відсутність свободи вибору читача, що є основою формування його самостійності.

Опитування студентів факультету початкового навчання показало, що вони не мають позитивного шкільного досвіду проведення цікавих уроків позакласного читання, що в подальшому негативно позначається на їхній професійній діяльності.

Упродовж 20 років співробітники лабораторії методичного забезпечення безперервної системної освіти «Школа-ЗВО» ХНПУ імені Г.С.Сковороди під керівництвом професора О.В.Джежелей займаються проблемами літературної освіти учнів початкових класів та підготовки студентів відповідного факультету. Одним із актуальних напрямів роботи був пошук адекватних шляхів формування

читацької самостійності й адаптації програми позакласного читання до сучасних вимог. Практична апробація ефективних методів і прийомів роботи відбувалася під час реалізації проекту «Школа професійного зростання (День у школі)» та впровадження в навчальний процес спеціально розроблених посібників. Схарактеризуємо траєкторію змін у позакласному читанні, які відбуваються в сучасній практиці.

У 1 класі розпочинається підготовчий етап формування читацької самостійності. У цей період школярі навчаються грамоти (тобто опановують механізм читання), у них формуються початкові вміння самостійно спілкуватися з доступною дитячою книжкою. Уроки позакласного читання в цей період мають назву «Заняття з дитячою книжкою» та інтегрують два основні напрями: організацію слухання-розуміння учнями твору, який читає вчитель, і безпосередню роботу з дитячою книжкою (читання-розглядання).

Методика позакласного читання передбачає таку структуру уроку-заняття з дитячою книжкою:

I. Установа на слухання. Підготовка до сприймання навчального матеріалу.

II. Виразне читання вчителем обраного твору.

III. Розгляд книжки, знаходження прослуханого твору (зіставлення змісту твору із зовнішніми показниками книжки (ілюстраціями, написами на обкладинці), обмін враженнями про книжку, яку розглянули.

IV. Колективне відтворення прослуханого, міркування про почуте: словесне малювання, опис ситуації за запитаннями вчителя, перечитування з елементами інсценування, хорова декламація віршованих творів, розфарбовування та малювання тощо.

V. Рекомендації щодо організації діяльності з книжкою.

Важливою складовою успіху таких занять є добір навчального матеріалу – книжки, яку буде цікаво розглядати першокласникам. Перевага надається добре ілюстрованим книжкам, у яких розміщено один твір.

Дуже важливо, щоб частина видань мала додаткові функції (книжка-картинка, книжка-панорама, книжка-театр, книжка-розмальовка, книжка-іграшка, книжка «розкази казку» тощо). Наприклад, функція книжки «розкази казку» – навчання дітей переказу. Така книжка складається зі звернення до дорослого, повного тексту казки і малюнків, які послідовно передають зміст твору, але без текстового супроводу. Великі чіткі малюнки дозволяють дітям зосередитися на основних епізодах твору і переказати його. Книжка-театр містить, окрім основного тексту твору, додаткову вкладку із зображеннями дійових осіб, призначену для виготовлення персонажів і декорацій театру на столі. Розігрування художнього твору допоможе організувати як урочну, так і позаурочну

діяльність, наповнивши її цікавим змістом. Додаткова функція книжок-розмальовок – розвиток дрібної моторики кисті руки, що надзвичайно важливо в першому класі.

Для забезпечення необхідними дидактичними матеріалами уроків роботи з дитячою книжкою було створено навчально-методичний посібник «Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас» (видавництво «Весна», 2019)[10]. Це папка, у якій зібрано десять дитячих книжок і методичні рекомендації для вчителя щодо роботи з ними.

Усі запропоновані в посібнику книжки мають додаткове функціональне навантаження, що робить процес знайомства з ними більш привабливим, позитивно мотивованим. У комплекті подано кілька книжок «розкажи казку». із додатковою функцією – навчання дітей переказу. Саме ця група книжок практично відсутня в методичному арсеналі сучасного вчителя початкових класів, тоді як її дидактичний потенціал може суттєво вплинути на активізацію словникового запасу, поповнення емоційно-образних уявлень, позитивне ставлення до книжки.

У 2 класі розпочинається початковий етап формування читацької самостійності.

Якщо на підготовчому етапі основною проблемою є добір навчального матеріалу та вміння організувати слухання і розглядання книжки, то на наступному вчитель стикається із проблемами іншого порядку. У першому класі педагог працював у класі з однією книжкою, яку читав та демонстрував учням. У 2 класі учні на уроці знайомляться з двома творами: один читає вчитель, а другий учні. Зазвичай твори пов'язані один з одним або темою, або жанром, або автором.

Структура уроку позакласного читання в 2 класі:

1. Вправи, спрямовані на орієнтування в книжках.
2. Виразне читання вчителем художнього твору.
3. Бесіда-міркування про прочитане.
4. Самостійне ознайомлення учнів з новою книжкою, яку вони мають прочитати на уроці.
5. Самостійне читання учнями названого учителем твору.
6. Колективна бесіда за змістом прочитаного. З'ясування якості самостійного читання.
7. Рекомендації до позаурочної діяльності наступного тижня.

На цьому етапі організації навчання найбільшу проблему складає необхідність забезпечення учнів книжками-колективками (реалізація 4 та 5 пунктів структури уроку). Якщо в 70-90 рр. ХХ століття, коли дитяча книжка була дотаційною, учитель міг легко знайти необхідні комплекти книжок для забезпечення 18 уроків упродовж року, тим самим допомагаючи сформуванню в учнів необхідні прийоми самостійного розглядання та взаємодії з книжкою, то в умовах сьогодення створення класної бібліотеки книжок-колективок є неймовірно

складним завданням, яке практично неможливо розв'язати.

Це спонукало нас до пошуку оптимального варіанту організації уроків позакласного читання, який дозволив би, з одного боку, продовжувати ознайомлення учнів з розмаїттям дитячих книжок, а з іншого – забезпечувати роботу всього класу з однаковими творами без додаткових фінансових витрат. Учитель приносить на урок гарно ілюстровану книжку, яку читатиме дітям (упродовж року необхідно познайомити учнів з книжками, що мають різноманітне оформлення), виставляє її на деякий час у куточку книги, де учні мають можливість самостійно з нею познайомитися, а під час уроку позакласного читання слухають твір, розміщений у книзі, і колективно її розглядають. Після цього відбувається самостійне читання учнів іншого твору за однаковими посібниками-хрестоматіями.

Оскільки для молодих учителів певну трудність складає добір творів, які вони мають читати на уроці учням, нами було створено хрестоматію для позакласного читання «Читаємо в класі та вдома. 2 клас» [11], яка забезпечує кожну тему текстами художніх творів для читання дітьми і переліком творів, які може прочитати дорослий.

Особливістю початкового етапу формування читацької самостійності є й те, що на уроці позакласного читання в 2 класі не відбувається традиційний для уроків літературного читання аналіз творів, перевагу слід віддавати невеликій бесіді за одним-двома запитаннями щодо змісту прочитаного.

У третьому класі учні переходять до основного етапу становлення читацької самостійності. Саме тут вирішується завдання формування в школярів читацьких інтересів, тобто вміння читати вибірково, співвідносячи свої потреби й можливості.

Упродовж третього року навчання проводиться 18 уроків позакласного читання (планується один урок на два тижні). Своєрідність їх організації полягає в тому, що діти за два тижні одержують завдання, де чітко визначена тема читання і спрямованість наступного уроку. Як правило, учитель вивішує плакат, де вказує тему читання, пропонує список рекомендованих творів і ставить кілька загальних запитань, які не стосуються якогось одного твору. Урок може бути присвячений читанню творів одного письменника (наприклад, «Читаємо оповідання і казки О. Д. Іваненко»), однієї теми («Про нашу Батьківщину і про нас»), одного жанру («Читаємо вірші українських поетів-класиків»).

Структура уроку позакласного читання в 3 класі.

1. Робота з виставкою книжок, прочитаних до уроку.
2. Бесіда про героїв прочитаних книжок та їх авторів.

3. Доповнення, розширення, уточнення читацького досвіду дітей учителем. На кожному уроці вчитель обов'язково розповідає, читає, показує дітям книжки, тобто виступає активним учасником розмови про книжки і читання.

4. Домашнє завдання з коментарем. Вивішування плакату до наступного уроку.

Готуючись до уроку позакласного читання, діти мають переглянути запропоновані твори і обрати серед них ті, які захотілося прочитати. Це може бути один твір, два, або всі твори. Тут в учня має бути свобода вибору. Спочатку він буде обирати дуже невеликі за обсягом твори, але головне, щоб він переглянув якомога більше і зробив свій вибір. Саме це дозволяє вчителю оцінити найвищим балом виконання домашнього завдання такою дитиною.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз педагогічної практики студентів, участь у проєкті «Школа професійного зростання (День у школі)» дозволили визначити найпроблемніше для вчителя місце в організації уроку – створення плакату-рекомендації. З метою надання допомоги вчителю-початківцю нами було розроблено навчальний посібник, у якому містяться зразки таких плакатів. Це робочий зошит «Літературне читання. 3 клас» [12]. Хоча цей посібник передусім є складовою навчально-методичного комплексу до підручника «Українська мова та читання. 3 клас. Частина 2» (авторів-упорядників А.А. Ємець, О.М. Коваленко) [13], матеріали до уроків позакласного читання можуть бути використані й вчителями, які працюють за іншими навчальними комплектами.

У 4 класі відбувається заключний етап формування читацької самостійності. Цей етап схожий на попередній. Однак унаслідок збільшення читацького досвіду в учнів спостерігається розширення і формування власних читацьких інтересів. Підвищується роль самостійності, з'являється критичність щодо оцінки думки вчителя.

Як і в 3 класі, основна частина часу, спрямованого на знайомство з творами, припадає на позаурочний час.

Урок позакласного читання в 4 класі має таку структуру.

1. Аналіз книжкової виставки зі збільшенням частки уваги до особистості письменника.

2. Бесіда з елементами дискусії за прочитаними книгами, спрямованість якої задається навчальним завданням, яке діти отримують не пізніше ніж за два тижні до уроку.

3. Виступ учителя в ролі досвідченого читача з повідомленнями, що розширюють уявлення учнів за темою, знайомлять із творчістю письменника та його особистістю, наводять зразки виразного читання і розповіді.

4. Коментар до завдання, що визначає характер вибору книжок і читання до наступного уроку.

Зразки плакатів до уроків позакласного читання в 4 класі учитель може знайти в нашому робочому зошиті «Літературне читання. 4 клас» [14].

**Висновки.** Сьогодення вносить певні корективи в методику позакласного читання. Її ефективно впровадження в навчальний процес у XXI столітті передбачає трансформацію окремих складових методичної системи із збереженням стрижневої ідеї якісного формування кваліфікованого читача в початковій школі. Обов'язковими умовами позитивного впливу системи уроків позакласного читання є наявність різноманітного навчального і методичного матеріалу для учнів і вчителів, зацікавлена участь у спілкуванні з книжкою усіх учасників освітнього процесу.

#### Список використаної літератури:

1. Волосевич І., Шуренкова А. Звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження «Читання в контексті медіаспоживання та життєконструювання» відповідно до договору по 81 від 10 липня 2020 року на замовлення державної установи «Український інститут книги». Київ, 2020. 181 с. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1KCC8ZkOAXTWInqRTRchHzpVzUhKtxSf5>
2. Читомо. Ukrainian Reading and Publishing Data 2018. Читання в Україні. Всеукраїнський проєкт. URL <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/>
3. Портрет читача URL: <https://chytomo.com/portret-chytacha/>.
4. PISA. Програма міжнародного оцінювання учнів: Інформаційні матеріали. / Укладачі: Вакуленко Т., Ломакович С. Київ. Український центр оцінювання якості освіти. 38с. URL: [http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3/PISA/PISA\\_Interactive\\_final\\_05\\_01\\_17.pdf](http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3/PISA/PISA_Interactive_final_05_01_17.pdf)
5. Султанов Ю. І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. № 2.С.2-6.
6. Снегірьова В. Оптимізація читацької діяльності старшокласників у інтегрованих підручниках «Російська мова та література» для 10–11-х класів <https://lib.iitta.gov.ua/723784/1/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%A1%D0%BD%D1%94%D0%B3%D1%96%D1%80%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
7. Джежелей О.В., Ємець А.А., Коваленко О.М. Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас Методичний посібник. Харків, 2019 URL: [https://vesna-books.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka\\_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoju\\_1-klas\\_Metodychka.pdf](https://vesna-books.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoju_1-klas_Metodychka.pdf)



8. Дзежелей О. В. Проблеми становлення читача в процесі навчання. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки». Харків, ХНПУ, 2018. Вип. 15. С. 19–30.
9. Ткачук Г.П. Теоретико-методичні основи становлення типу правильної читацької самостійності. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob\\_silsk\\_shkolu/5/visnuk\\_13.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_silsk_shkolu/5/visnuk_13.pdf).
10. Дзежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М. Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас. Видавничий дім Весна, 2019 (комплект з 10 книжок у папці).
11. Дзежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М. Читаємо в класі та вдома. 2 клас. Хрестоматія для позакласного читання. Харків, Ранок, 2017. 128 с.
12. Ємець А. А., Коваленко О. М. Літературне читання. Робочий зошит для 3 класу до підруч. А. Ємець, О. Коваленко «Українська мова та читання» (Частина 2). Харків, Ранок, 2020. 48с.
13. Ємець А. А., Коваленко О. М. Українська мова та читання: підручник для 3 класу з навчанням російською мовою закладів загальної середньої освіти. 2 частина. Харків, Ранок, 2020. 144 с.
14. Ємець А. А., Коваленко О. М. Літературне читання. Робочий зошит для 4 класу до підруч. А. Ємець, О. Коваленко «Українська мова та читання. 4 клас» (Частина 2). Харків, Ранок, 2021. 48 с.

---

**Yemets A., Kovalenko O. Modern transformation of the extracurricular reading system in the Ukrainian primary school**

*The article is devoted to the problems of decreasing interest in reading in both children and adults in the modern society. The main reasons for this phenomenon are due to a number of reasons, among which there are the economic aspect (high price and absence of a wide range of available books, lack of free time that can be devoted to reading), informational (emergence of new technologies, methods of knowledge transfer), general cultural (change in lifestyle and leisure time with a preference for television as a means of disseminating news and entertainment content, reducing the need for reading in adulthood for career advancement, etc.). It presents the results of modern studies devoted to this issue.*

*The definition of the concept of a “competent (strategic) reader”, qualified reader is considered. In primary school, the concept of “qualified reader” has its own specifics and a clarifying term that is “beginner reader”. This is a child who is at the initial level of the formation of reading competences and is able to master the meaning of artistic works only on the basis of partnership pedagogy, when an experienced reader helps him fill in the existing gaps, when an adult shares his experience of perceiving and analyzing what has been read.*

*One of the leading signs of a qualified reader is the formed reading independence, which is based on developed reading competence and freedom of choice. In the 20th century, this quality was effectively formed by the system of extracurricular reading lessons, the origins of which were developed by N.M. Svetlovska and O.V. Dzhezheley. However, today it is impossible to fully implement all aspects established by the methodologists.*

*The aim of the article is to reveal the perspectives of the modern transformation of the system of extracurricular reading in primary school for the formation of students’ reading competence.*

*Depending on the brief characteristics of the main stages of the formation of reading independence in primary school (preparatory, elementary, basic and final) that are presented, the article identifies typical difficulties faced by a teacher who starts teaching extracurricular reading lessons. The main problem is related to the lack of the necessary educational material - a system of children’s books, the processing of which will have a purposeful effect on the reading skills formation.*

*Each stage of the reading independence formation is completed with a variant of the classical method transformation. Firstly, it concerns the development of text books that present modern options for filling the educational process.*

**Key words:** *qualified reader, elementary school student, extracurricular reading, methodology, text book.*

УДК 371.213.212.874  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.16>

**А. І. Погоріла**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри практики англійської мови  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (90-ті рр. ХХ СТОЛІТТЯ)

90-ті роки ХХ століття ознаменувались не лише зміною державного устрою, але й низкою соціальних та світоглядних змін. Тогочасний стан освіти визначали два основні чинники: перехідний період розвитку українського суспільства і системна криза в ньому. Перехідний період зумовив творення нових форм, методів і засобів навчання. Системна криза (соціальна, і особливо фінансова) гальмувала розвиток нововведень у освітній справі. Відбулася переорієнтація цінностей і ставлення до учня як активного учасника навчального та виховного процесів. Відійшов у минуле суб'єкт-об'єктний підхід до учня (в якому учень мав пасивну роль та повністю підпорядковувався вчителю). У навчальному процесі запанували суб'єкт-суб'єктні взаємини між учнем та вчителем, у якому учень виступав як активний учасник навчального процесу. Нагальним стало окреслення особистості учня здатного бути відповідальним за свої знання та розвиток. Перед школою постало нове завдання формування нової людини, спроможної не лише нестандартно мислити, а й активно діяти у складних ситуаціях, і приймати правильні рішення. У статті окресленні погляди та розробки видатних психологів та педагогів того часу, зокрема І.Беха, О. Вишневського, В. Моляко. Автори детально вивчили питання сутності творчого потенціалу учня, структуру його особистості, а також шляхи розвитку їх творчої особистості. Затверджувались початкові програми, концепції, в яких дедалі більшу увагу було зосереджено на формуванні творчої особистості. Розширювались мережі шкіл, у яких створювались класи з поглибленим вивченням предметів. Створювались ліцеї, гімназії, колеґіуми з метою всебічного та творчого розвитку учня. В період 90-х років значна увага приділялась позаурочній діяльності учнів, а саме гурткам та факультативам, де учні мали змогу розкрити свій творчий потенціал, розвинути здібності та набутти нових навиків. Не зважаючи на тогочасні труднощі, формування творчої особистості учня було однією з важливих проблем, що розроблялися тогочасною психолого-педагогічною наукою.

**Ключові слова:** творча особистість, учень, педагогічний інструментарій, формування, розвиток.

**Постановка проблеми.** Система шкільної освіти на початку 90-х рр. опинилася у критичному становищі. Її характерними рисами стали деформація цільового спрямування, принципів, змісту освіти, недостатня якість навчання і виховання, зацентралізованість управління освітнім процесом, його одноманітність, відсутність належної мотивації творчої та ініціативної педагогічної діяльності. Як культуруотворюючому інституту освітній системі бракувало демократизму, гуманізму, національного духу. Потребувало істотного удосконалення навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу. Основним його недоліком була безальтернативність, слабка орієнтація на задоволення індивідуальних запитів, інтересів і нахилів учнів. На низькому рівні залишалося й формування високої загальної і професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості. Використовувалися переважно репродуктивні підходи в навчальному процесі, повільно запроваджувалися нові форми і методи навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

І. Бех досліджував фактори, що сприяли вихо-

ванню особистості, а, сприяли формуванню самостійної творчої особистості. О. Вишневський окреслив новий тип взаємин між учнем та вчителем, який ґрунтувався на суб'єкт – суб'єкт відносинах та розглядав учня як свідомого та активного учасника навчального процесу, який педагог окреслив терміном «едукація». Здійснивши дослідження у галузі психології та педагогіки, В. Моляко розробив концепцію виховання творчої особистості.

Зміни в освітньому процесі та новий особистісний підхід до розвитку учня були у центрі уваги тогочасної освіти, а тому потребують детального вивчення та аналізу та, водночас, окреслюють актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – розкрити та висвітлити погляди та діяльність педагогів щодо педагогічного інструментарію формування творчої особистості учнів у 90-х рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Зі здобуттям Україною незалежності відбулася переорієнтація з марксистсько-ленінської ідеології на державницьку, було відкинуто комуністичні ціннісні суспільні пріоритети й почався пошук нових, які відповідали б потребам та соціальному замовленню

демократичного суспільства. Як зазначав І. Бех, соціальна ситуація не сприяла формуванню вихованої особистості. Адже відтворювався тип особистості з нижчою формою поведінки, яка забезпечувала лише практичні інтереси, пов'язані з власною вигодою, користю та з пристосуванням до конкретної ситуації. При цьому основним недоліком виховної практики, на думку вченого, є її зорієнтованість на різні форми зовнішнього підкріплення. «Виховний вплив будується за стимул-реактивною системою, коли виробляється умовний зв'язок між зовнішнім впливом (різними видами заохочення і покарання) і потрібним способом поведінки» [2, с. 41]. Очевидно, що така виховна практика не сприяла формуванню самостійної творчої особистості. Навпаки, формувалася особистість, здатна діяти за шаблоном та відповідати на конкретний зовнішній стимул очікуваною поведінкою.

Саме тому перед вітчизняною освітою постало завдання удосконалення змісту загальноосвітньої підготовки, а саме: оновлення програмно-методичного комплексу; забезпечення диференціації та різнорівневого підходу до викладання шкільних дисциплін; скорочення обов'язкового навантаження на учнів; розширення шкільного компоненту освіти; введення додаткових спецкурсів, факультативів, курсів за вибором учнів, ширше запровадження профільного навчання тощо.

Більше того глобально-історична переорієнтація суспільства на нову систему вартостей докорінно змінює й підходи до проблем навчання та виховання. Вони характеризуються, як зазначив О. Вишневський, переходом: від віри в комуністичну ідею до віри в Абсолют Добра; від патріотизму на імперській основі до патріотизму на основі Української ідеї; від гасел про щастя людства до любові до ближнього; від презирливого ставлення до власності до трактування її як основи свободи; від інтелектуального та матеріального споживачтва до самовідповідальності й підприємливості; від рабської слухняності щодо партійних вождів до культу громадянської гідності; від нетерпимості щодо інакості до політичної толерантності; від акценту на інформованості людини до орієнтації на розвиток її фізичних, інтелектуальних соціальних і духовних потенцій; від колективізму як засобу стандартизації до самовизначення особистості; від примату поняття «суспільно корисна праця» до розвитку працьовитості як засобу самоутвердження і власного життєзабезпечення; від психології самоупідкорення і деспотизму щодо інших до визнання рівноправності усіх людей; від зневажливого трактування моралі і права до їх культу; від рабсько-матеріалістичних поглядів на життя і працю до їх ідеалістичного трактування тощо [3, с. 22]. Названий перелік чітко визначив необхідність переорієнтації освіти на формування

творчої особистості, здатної до самовизначення та самореалізації.

На це націлювала освіту також низка нормативних документів, зокрема Закон України «Про освіту», Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад тощо. Так, у преамбулі Закону України «Про освіту» йдеться: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [5]. У документі також деталізовано завдання різних ланок системи освіти, зокрема й загальної середньої: «Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, мовними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення» [5]. У Положенні про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад ці завдання деталізовано. Навчальні заклади покликані виховувати морально і фізично здорові покоління; створювати умови для здобуття загальної середньої освіти на рівні державних стандартів; розвивати природні позитивні нахили, здібності і обдарованості, творче мислення, потреби і вміння самовдосконалюватися; формувати громадянську позицію, власну гідність, готовність до трудової діяльності, відповідальність за свої дії. Середній загальноосвітній навчально-виховний заклад має створювати сприятливі умови для самовираження особистості учнів у різних видах діяльності, розкриття у них позитивних природних нахилів, здібностей і обдарованості. Саме для цього Положенням передбачалося створення спеціалізованих шкіл, профільних класів, гімназій та ліцеїв.

На підставі постанови колегій Міністерства народної освіти України, Міністерства вищої освіти України, Президії Академії наук України № 2/11р-1-2-10-85-С-40 від 27.02.90 р. була також розроблена Комплексна програма «Творча обдарованість». Її науково-методичні засади окреслені концепціями середньої загальноосвітньої школи, виховання творчої особистості, виховання підростаючих поколінь суверенної України. Пошук, навчання, виховання і розвиток обдарованих дітей і молоді розглядається в програмі як «безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України» [6, с. 15].

Про вагомість проблеми формування творчої особистості на початку 90-х рр. ХХ ст. говорить також факт розробки низкою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки концепцій виховання та розвитку особистості. На увагу насамперед заслуговує «Концепція виховання творчої особистості» (автор В.О. Моляко). Центральним положенням документа є «уявлення про людину як про творчу особистість, тобто таку, яка самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатні до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством» [8, с. 48]. При цьому мета виховання, на думку автора Концепції, повинна полягати у розвитку та формуванні згаданих якостей відповідно до вікових можливостей особистості.

В. Моляко вводить термін «творче виховання», маючи на увазі використання різних засобів, підходів до особистості учня й орієнтування її на досягнення максимально оригінального результату під час виконання будь-якої роботи, знаходження по можливості більшої кількості варіантів розв'язання кожного нового завдання, порівняння їх між собою, вибір кращого за сумою конкретних показників (економність, екологічність, естетичність тощо). Основними формами реалізації творчого виховання, на думку вченого, є:

- систематичне розв'язання різноманітних творчих завдань (в урочний та позаурочний час), у т.ч. й організація спеціального творчого тренінгу;

- максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, включаючи й освоєння національних художніх надбань, творів народного мистецтва, світової культури, використовуючи, зокрема, і кращий зарубіжний досвід;

- постійна участь особистості у колективній діяльності, виконання різноманітних громадсько-значущих справ (у т.ч. й поза школою) [8, с. 48 – 50].

Розроблена М.П. Туровим Концепція підготовки молоді до творчої діяльності (1993 р.) також є свідченням важливості для освітньої теорії та практики 90-х рр. ХХ ст. питань розвитку творчої особистості. Автор переконаний, що мета освіти має полягати у спрямуванні навчального процесу на оволодіння учнями методами творчої діяльності, сформувати в них відповідні вміння та навички. Необхідно прагнути, щоб кожен урок був максимально наповнений творчим пошуком, щоб суб'єкт навчання не лише використовував уже набуті знання, а й умів знаходити або створювати нові. М. Туров переконаний, що у навчальному процесі варто віддавати перевагу теорії розв'язання дослідницьких завдань Г. Альтшуллера, а самі винахідницькі завдання пропонувати старшокласникам практично на усіх уроках [12, с. 60].

Окремими педагогами та педагогічними й творчими колективами створювалися різноманітні програми, спрямовані на формування творчої особистості. Зокрема, на основі розробок В. Паламарчука було створено програму формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів, яка передбачала розвиток їх творчості. Так, за результатами роботи за цією програмою учні 10 класу повинні вміти застосовувати відомі процедури творчої діяльності для розуміння проблем і проблемних ситуацій, удосконалювати всі процедури, необхідні для розв'язання проблем. Застосовувати прийоми проблемного викладу, розв'язувати пізнавальні завдання, виконувати навчальні дослідження. Комбінувати, перетворювати й обґрунтовувати відомі способи для розв'язування нових проблем. Екстраполювати отримані знання і способи діяльності на розв'язання проблем міждисциплінарного характеру, у позакласну діяльність тощо. Вже за рік, на момент завершення школи випускники повинні були вміти творчо застосовувати сформовані за роки навчання різні види і форми мисленнєвих умінь, а також використовувати знання, уміння й навички в нових умовах, в різних видах навчально-пізнавальної і організаційної діяльності (на уроках, семінарах, конференціях, факультативах МАН та ін.) [11]. Безперечно, це лише незначна частина тих знань, умінь та навичок, які лежать в основі творчої діяльності особистості та формуються у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Принагідно зазначимо, що 90-ті рр. ХХ ст. характеризуються поширенням у педагогічній теорії терміну «освітня технологія». У цей час у педагогічній теорії та практиці обґрунтовано декілька технологій, спрямованих на розвиток творчих якостей особистості. Враховуючи критерії технологічного підходу, якими є діагностичність, алгоритмічність, системність і інші, та особливості творчої діяльності, якій притаманно новаторство, О. Янкович робить висновок, що технологія формування творчої особистості – це супроводжуваний діагностуванням алгоритм дій, спрямований на формування в особистості здатності до створення оригінального нового, або удосконалення того, що вже існує [13, с. 45].

На виконання Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття)» в частині організації навчання здібної і обдарованої учнівської молоді та діяльності загальноосвітніх закладів для здібної і обдарованої учнівської молоді Міністерство освіти України спільно з Академією педагогічних наук України, Асоціацією працівників гімназій та ліцеїв України, Асоціацією керівників шкіл України підготувало концепцію встановлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості.



Оскільки навчанням учнів у старших класах «завершується загальноосвітня підготовка молоді, формується світоглядна позиція особистості, її ціннісні орієнтації, необхідні для усвідомлення себе вільним громадянином держави, активним учасником науково-технічного і соціального прогресу» [7, с. 11] надзвичайно важливими є умови здобуття дітьми та молоддю загальної середньої освіти. Відповідно до вимог нормативних документів та потреб часу інтенсифікувалися творчі пошуки педагогічних колективів у напрямі роботи з обдарованими дітьми та молоддю. Однією з ефективних форм такої діяльності стало створення спеціалізованих загальноосвітніх шкіл з підвищеним рівнем середньої освіти – гімназій та ліцеїв [10, с. 5 – 6]. «Гімназії та ліцеї – окремі типи загальноосвітніх спеціалізованих шкіл, які забезпечують створення оптимальних умов для одержання широкої загальноосвітньої підготовки та всебічного розвитку найбільш здібних і обдарованих учнів, реалізації їхніх творчих запитів, самостійного вибору предметів для поглибленого вивчення, здійснення допрофесійної підготовки з обраного профілю» [1, с. 3]. Новим типом школи у незалежній Україні стали також колегіуми – загальноосвітні навчальні заклади III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю [4]. І, безперечно, продовжили свою діяльність спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів.

Головною метою цих навчальних закладів стало «створення оптимальних умов для одержання широкої загальноосвітньої підготовки та всебічного розвитку найбільш здібних учнів, реалізації їх творчих запитів, самостійного вибору предметів для поглибленого вивчення, здійснення фундаментальної допрофесійної підготовки з обраного профілю» [10, с. 6]. При цьому навчання в гімназії спрямовувалося на надання учням класичної гуманітарної освіти (з певним профілем або без нього). Ліцеї ж покликані були здійснювати профільне навчання та залучати учнів до науково-дослідницької діяльності з обраного профілю.

У 1996 р. було прийнято «Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості», яка логічним продовженням програми «Пошук, навчання і виховання учнівської молоді «Творча обдарованість» (1992 р.). У даній концепції гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи розглядаються як заклади освіти академічного рівня, спрямовані на покращення вітчизняного освітнього простору. Вони поєднують одиничне і загальне, особисте і громадське, реалізують логіку неперервної освіти. У цьому вбачається прогресивна функція самої освіти наближення її до оптимальності, необхідної для формування демократичного, цивілізованого, духовного суспільства [9, с. 50].

Глибоке осмислення процесів, що відбуваються в них, різноманітність підходів і основ, наукових, практичних та організаційних рішень, показало наявність тенденцій підвищення ролі освіти в суспільстві, пряме включення її в соціально-економічні процеси держави, що сприяє концентрації наукового потенціалу для організації пошуку, відбору, навчання і виховання обдарованої учнівської молоді, забезпечення творчої діяльності суб'єктів навчального процесу та визначення закономірностей і взаємозв'язків їх протікання [9, с. 50].

Головним завданням закладів освіти для розвитку творчої обдарованості стало створення умов для розвитку здібної, обдарованої особистості. Здібність, обдарованість, талант розглядалися з філософської, історичної, соціально-економічної, геофізичної, психолого-педагогічної, біологічної та генетичної точок зору [9, с. 52].

**Висновки і пропозиції.** Творчий розвиток особистості учня у 90-х роках здійснювався заходами навчально-виховного та організаційного характерів, які здійснювались протягом тривалого часу. Вважаємо, що для формування якостей та здібностей творчої особистості старшокласників необхідно використовувати спеціальні творчі завдання та проекти, а це слугує підставою подальших досліджень.

#### Список використаної літератури:

1. Базисні навчальні плани гімназії та ліцею на 1991 / 92 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства Народної освіти Української РСР. 1991. № 12. С. 3–11.
2. Бех І.Д. Концепція виховання особистості / І.Д. Бех // Радянська школа. 1991. № 5. С. 40–51.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневський. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
4. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1999. № 15. С. 6–31.
5. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 34. С. 451.
6. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 3. С. 13–22; № 5. С. 20–32.
7. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 4. С. 4–29.
8. Моляко В.О. Концепція творчої особистості / В.О. Моляко // Радянська школа. 1991. № 5. С. 47–51.
9. Про концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 17 – 18. – С. 48 – 64.

10. Про роботу органів народної освіти республіки по організації загальноосвітніх навчальних закладів типу гімназій та ліцеїв // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1991. № 11. 5–12.
11. Програма формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів // Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. К. : ІЗМН, 1997. Ч. 2. : Життєтворчий потенціал нової школи. С. 559–577.
12. Туров М.П. Про завтра слід дбати сьогодні. Концепція підготовки молоді до творчої діяльності / М.П. Туров // Рідна школа. 1993. № 9. С. 60–61.
13. Янкович О.І. Розвиток технологій формування творчої особистості в педагогічній теорії та практиці України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / О.І. Янкович // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». Донецьк, 2010. Вип. 8. С. 42–50.

**Pogorila A. Pedagogical mechanisms used in the formation of pupil's creative personality (90-s years of the XX century)**

*The period of the 90s years of the XX century by a number of significant changes in the country state but also by changes in social well-being and general outlook on certain issues, pedagogical ones, in particular. There were two dominant factors that defined the level of education. The first one was the transitional period of the development of Ukrainian society. The second one was in the systemic crisis. The latter one was based on social and especially financial well-being, due to which the implementation of innovations in the educational system was slowed down. The approach to the student also changed. The pupil was no longer considered to be the object of the educational process dominated by a teacher, but rather as an active participant of the educational process. Teacher and pupil became equal partners with the subject-subject relationship in the educational process. There was a need to define a new pupil's personality, able to think in an unusual way, act bravely in difficult situations, think straight and make proper decisions. The article depicts different viewpoints of the psychologists and pedagogues of that time. Mainly the works of I. Bech, O. Vyshnevskyi, V. Molyako have been thoroughly analysed and generalized. The authors paid great attention to the essence of pupil's creative potential, his/her structure of personality, and to the ways that favoured the development of pupil's creative personality. New educational programmes and concepts were created that were deeply aimed at the ways of the formation of creative personality. A wide range of schools appeared that offered classes with profound level of mastering certain subjects. New types of schools such as lyceums, grammar schools, collegiums appeared. Extracurricular activities and clubs were in the focus of attention as well since they helped to develop the pupil's creative potential and initiative, develop their skills and acquire new abilities. Despite the difficulties of those years, the formation of the pupil's creative personality was one of the major points and the existing psychological and pedagogical science paid great attention.*

**Key words:** creative personality, pupil, pedagogical mechanisms, formation, development.

**К. В. Спітковська**директор загальноосвітнього  
навчального закладу I-III ступенів  
«Гімназія № 107 «Введенська» міста Києва

## ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО АУДИТУ

У статті висвітлюються передумови виникнення теорії забезпечення якості освіти, сутність, зміст поняття інституційний аудит у контексті впровадження концепції загального управління якістю в закладах загальної середньої освіти та в практиці державного управління. Проблематика порушеного в статті питання зосереджена на обґрунтовані детермінанти забезпечення якості та висвітленні теоретичних підходів до використання інструментів державного управління в контексті процедури інституційного аудиту в закладах ЗСО, що є недостатньо дослідженою в українському науковому просторі. З огляду на зазначену проблему, в статті розглядаються теоретичні підходи до формування концепції якості в освітній галузі, які еволюціонували від «теорії контролю якості» в практиці наукового менеджменту до моделей «забезпечення якості» в національних освітніх інституціях, що базуються на позиціях державно-громадського паритету. Особливу увагу приділено чинникам, що стають визначальними для національної системи забезпечення якості освіти, детермінують зміни механізмів управління у парадигмі освітньої політики від державного нагляду (контролю) до партнерських відносин довіри між органами державної влади і закладами загальної середньої освіти під час проведення інституційного аудиту. Доведено, що ключовим інструментом державного управління для запуску механізму забезпечення якості освіти є інституційний аудит, який розглядається як широкий процес огляду діяльності закладів ЗСО на предмет ефективності та дотримання вимог законодавства. Інституційний аудит в закладах загальної середньої освіти використовується органами державного управління не як інспекційний захід підзвітності об'єктів перевірки, а як реальний прозорий інструмент для побудови справжньої шкільної автономії та розвитку місцевого освітнього самоврядування, самооцінки й самовдосконалення. Дослідження теоретичних основ загальної теорії якості, механізмів її забезпечення в практиці державного управління, детермінується з переведенням інструментальних процедур, таких як аудит, в інституційну площину, з метою вивчення та опису методів і процедур його проведення.

**Ключові слова:** управління якістю, детермінанти, забезпечення якості освіти, інституційний аудит, заклади загальної середньої освіти.

**Постановка проблеми.** Українська система забезпечення якості освіти розвивається в складному політичному середовищі, де цілі та пріоритети національного рівня взаємодіють із європейськими та світовими викликами та подіями, що стають каталізаторами змін, визначальними факторами, які впливають на забезпечення якості української освіти. Детермінантами забезпечення якості освіти є й більш широкі процеси в державному секторі, які встановлюють очікування громадськості щодо підзвітності, законності та прозорості регулювання відносин між державою і суспільством в процесі проведення демократичних реформ та децентралізації. Завдяки цим чинникам змінюється парадигма застосування механізмів державного нагляду (контролю) у забезпеченні якості освіти від інспектування до аудиту.

Однак практика застосування інституційного аудиту в системі загальної середньої освіти показує, що в українському науковому середовищі не

обґрунтовані визначальні чинники та теоретичні підходи до використання інструментів державного управління в контексті процедури інституційного аудиту в закладах ЗСО. Без зазначених чинників неможливо визначити не тільки підґрунтя для побудови національних моделей забезпечення якості освіти, а й механізми інституалізації процедур в органах державного управління та принципи конвергенції зовнішнього аудиту з системою внутрішнього забезпечення якості ЗСО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади якості освіти вивчались Д. Адамсом, який визначив детермінанти якості освіти, Г. Бергманом, що досліджував зв'язок між якістю та попитом на освітні послуги. Підходи до забезпечення якості шкільної освіти стали об'єктом зосередження у працях В. Глассера, А. Бернарда, механізми та інструменти оцінки якості вивчались А. Харрісом, Д. Вільямсом, Г. Хейвсом, Д. Стефенсом та інших. Велика увага до якості освіти як інституційної складової освіт-

ньої політики приділяється у стратегічних та робочих документах міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, ОЕСД, UNICEF, в яких надаються інструменти для урядів країн щодо розбудови ефективних систем якості освіти.

В Україні проблематика якості загальної середньої освіти досліджувалась в працях Т.О. Лукіної, В. А. Бондаренко, Н.О. Пустової та інших. Останніми роками з'явилися інструментальні дослідження, пов'язані із забезпеченням якості загальної середньої освіти в практиці державного управління, практичні рекомендації та поради від науковців, освітніх експертів, практикуючих управлінців з якості, таких як: Н. Протасова, Н. Байтемірова, Р. Гурак, А. Бондар, Ю. Вергун.

**Мета статті.** Метою статті є дослідження формуючих чинників, що визначають механізм забезпечення якості освіти та зумовлюють концептуальні рамки проведення процедури інституційного аудиту в закладах ЗСО як інструменту державного управління.

**Виклад основного матеріалу.** Включення слова «якість» до підходів управління освітніми системами та до описів методів вимірювання ефективності діяльності закладів освіти зумовлено зростаючою потребою суспільства у покращенні якості життя, технологічному розвитку та якісній підготовці фахівців.

Визначальними чинниками, детермінантами системи якості в освітній галузі на сьогоднішній день вважаються: вплив загальної теорії якості на освітні системи, інституалізація системи забезпечення якості в державній освітній політиці, зміна парадигми взаємовідносин між органами державної влади та місцевого самоврядування, встановлення демократичних принципів управління освітніми системами, самооцінювальна діяльність ЗСО для постійного вдосконалення.

Детермінант – це чинник, який ідентифікує або визначає природу чогось, ознака якогось об'єкта, що значно впливає на характер або результат суспільного явища, події, або є його фундаментальним, системоутворюючим елементом [1].

Незважаючи на те, що існує значна кількість наукових праць на тему якості в різних галузях суспільного виробництва, інтеграція цього поняття в практику управління організаціями дозволило науковцям розширити рамки її застосування в інших сферах. Одночасно з цим виникла необхідність подальших досліджень у напрямку визначення детермінант системи якості в сфері освіти.

Дослідниками теорії якості було зазначено, що якість пов'язана з трьома важливими ключовими категоріями, а саме: ступінь, досконалість та задоволеність. Під поняттям «якість» можна розуміти, наскільки споживачі продукції чи послуг переконані, що саме цей продукт чи ця послуга відповідають встановленому рівню досконало-

сті, що спричиняє необхідність у встановленні критеріїв і стандартів якості, які допомагатимуть вимірювати та гарантувати ступінь досконалості товару чи послуги через моделі і механізми управління організаціями [8].

Витоки загальної теорії якості лежать у площині економічних процесів виробництва які виникли в індустріальну епоху в Європі та США протягом XIX – XX ст. та теорії менеджменту й теорії організації. Розроблені Ф. В. Тейлором в рамках концепції наукового менеджменту (1911 р.), що стала рушійною силою століття продуктивності, методи і принципи наукового управління можна розглядати як ранню форму контролю якості і початок системного управління якістю.

Прототипи сучасних систем управління якістю вперше почали розроблятися в 1920-х роках Е. У. Шухартом, коли методи статистичної вибірки були введені в методологію контролю якості. Зростаючий попит на все більшу і більшу продуктивність, що призвів до негативних наслідків у вигляді чисельних порушень якості продукції, детермінував потребу в розробці більш надійного, структурованого та логічного підходу до механізмів забезпечення еталонів виробництва. У подальшому цей підхід був розвинений у концепції В. Едвардса Демінга та реалізований у вигляді циклічно повторюваного процесу прийняття рішень в управлінні якістю – PDCA (Plan-Do-Check-Act), що використовується як модель для постійного навчання та вдосконалення процесу, продукту або послуги, також відома як Shewhart-Deming PDCA Cycle.

Ключі до розвитку загальних методів управління якістю розробили такі експерти, як Джозеф М. Джуран, Е. Демінг та Каору Ішікава [5]. Значна частина цих методів використовується в освітній галузі суб'єктами, що здійснюють управління якістю через застосування відповідних механізмів та інструментів, оскільки ці методи та принципи детермінують проактивний підхід до постійного вдосконалення діяльності закладу ЗСО.

Ці концепції якості стали провідними у сучасній освітній парадигмі державного управління та розглядаються у відповідності до двох основних підходів: по-перше, з позицій теорії якості, у межах якої якість освіти детермінується з точки зору ступеню задоволення потреб споживачів освітніх послуг та їх запитів щодо гарантій держави на доступ до якісної освіти; а по-друге, у фокусі концепції управління якістю, що подає категорію якості освіти з позицій теорії повного управління якістю [10].

Детермінантами системи якості освіти є моделі, що впроваджуються в практику державного управління у цій сфері, такі як модель контролю якості (QC), модель забезпечення якості (QA) та модель повного управління якістю (TQM). Між



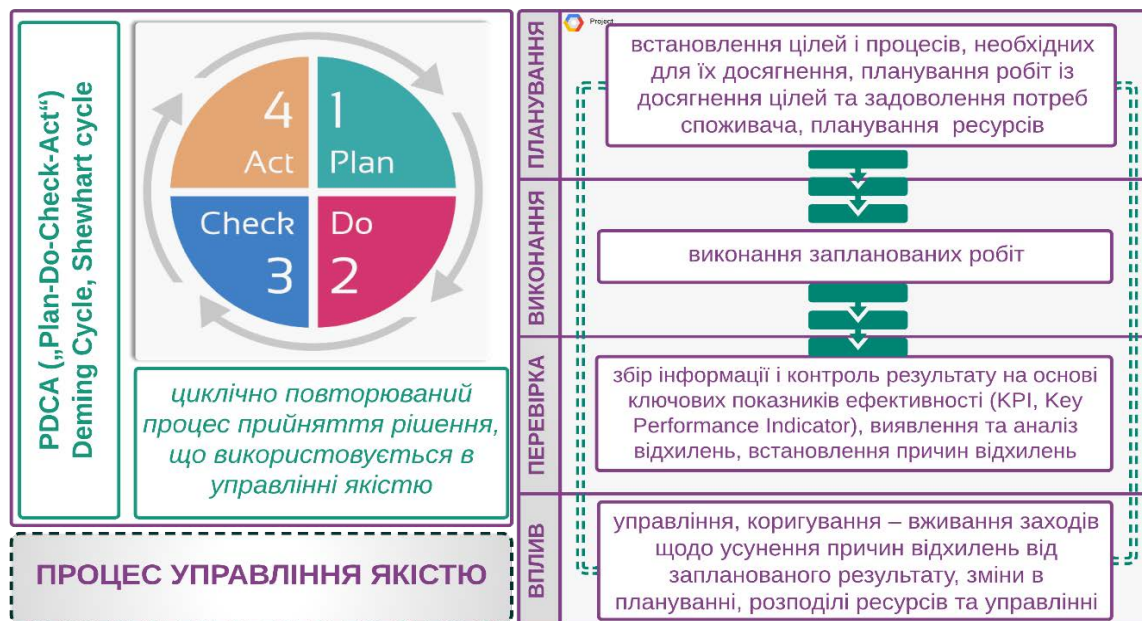


Рис. 1. Модель Шухарта-Демінга «Цикл управління якістю»

Джерело: розроблено автором за даними [2]

моделями контролю якості і забезпечення якості є деякі незначні, але важливі відмінності.

Контроль якості (QC) пов'язаний з виявленням недоліків і дефектів у процесах діяльності, тому він розглядається як «інспекційний» елемент для здійснення операцій в управлінні, спрямований на забезпечення стабільності, запобігання несприятливих змін і підтримку відповідності процесів системним вимогам. Контроль якості також можна описати як «процес досягнення встановлених цілей шляхом оцінки та порівняння фактичних і запланованих показників та вжиття заходів щодо виникнення дефектів» [9].

Загальноприйняті підходи до контролю якості включають статистичний контроль процесу та корекцію першопричин виникнення дефектів. Контроль якості зазвичай здійснюють фахівці з якості, відомі як контролери якості, або інспектори. Інспекція є найпоширенішим методом перевірки якості для визначення того, чи відповідають прийнятим стандартам об'єкти перевірки.

На відміну від контролю якості, що зосереджений на виявленні дефектів, інший підхід – забезпечення якості (QA) зосереджується на запобіганні дефектам. Ця модель системи управління якістю орієнтована на забезпечення впевненості у тому, що вимоги до якості будуть виконані на всіх стадіях процесів. Акцент у забезпеченні якості більше спрямований на процеси та системи, які беруть участь у його досягненні, ніж на операційний результат окремої ланки організації чи працівника. З цієї причини, інструментальною функцією забезпечення якості стає аудит, зокрема аудит якості, який вивчає

не окремі елементи системи, а діяльність організації в цілому на предмет її ефективності та якості управління.

Починаючи з 1950-х років XX ст., розповсюджується концепція повного управління якістю (TQM) – модель, яка включає заходи з контролю якості та з аудиту якості. Для концепції TQM характерно поєднання зусиль організацій щодо покращення якості процесів та продуктів (або послуг), детермінуючи тим самим більшу цінність для замовника [4].

Однак розуміння концепції якості у поєднанні з концепцією управління якістю, механізмами та інструментами їх реалізації в галузі освіти та в галузі економіки мають певні відмінності, що лежать у площині суб'єктності й об'єктності освітніх систем, їх інституційного і нормативного забезпечення, характеристик освітнього середовища, запитів і очікувань зацікавлених сторін. При інтеграції цих моделей якості в галузь управління освітніми системами відбувається набуття ними рис інституалізації на рівні державного управління, що залежить від специфіки державної освітньої політики та проявляється у вигляді гарантій забезпечення якості освіти.

Діяльність держави із забезпечення якості освіти залежить від існування необхідних інституційних механізмів та інструментів, як зовнішніх так і внутрішніх, що підтримуються міцною культурою якості в національній освітній політиці. Насамперед це стосується ефективності інструментальних засобів державного управління у визначенні керівних принципів, напрямків, критеріїв та характеру процедур перевірки діяльності

ЗЗСО. Конструкція механізмів забезпечення якості, а саме інструментів, процесів та дійових осіб, залежить від профілю державної освітньої політики, рівня інституалізації структур забезпечення якості та їх характеру управління у національному і політичному контексті.

Підходи до забезпечення якості включають зовнішні та внутрішні механізми управління органами державної влади діяльністю ЗЗСО. Забезпечення балансу між зовнішньою перевіркою якості та процесами контролю у внутрішній системі освітньої діяльності ЗЗСО стають визначальними детермінантами у наданні школам та органам місцевого самоврядування, до територіальних громад яких входять ці заклади, функцій самооцінювання й самовдосконалення на перевагах принципів автономії та децентралізації. Ці механізми мають різні, але взаємодоповнюючі цілі.

Зовнішні механізми забезпечують інституціональний зв'язок між державою та системою усіх закладів ЗСО країни, який зосереджується на оцінюванні об'єктів, інтегрованих з освітнім середовищем ЗЗСО та управлінськими процесами.

Міжнародний досвід застосування теорії TQM в освіті та бенчмаркінг кращих практик в інших країнах, а також інституалізація механізмів забезпечення якості в Україні призвели до трансформації класичних інструментів державного нагляду (контролю), таких як інспектування, в площину якісно іншої інструментальної процедури забезпечення якості освіти – інституційного аудиту. При цьому органи державного управління, що реалізують освітню політику у сфері освіти, приймають на себе функцію інституалізації і нормативного забезпечення процедури проведення аудиту закладів освіти на всіх її рівнях, застосовуючи для

цього розроблену систему принципів, концептуальних підходів та дієвих інструментарій.

За визначенням ЮНЕСКО, *інституційний аудит* – доказовий процес, що проводиться шляхом експертної перевірки, який досліджує процедури та механізми, за допомогою яких установа забезпечує ефективність результатів діяльності та підвищення їх якості...[7].

Важливим детермінуючим елементом для інституційного аудиту ЗЗСО є самооцінка закладом ефективності власної освітньої діяльності.

Самооцінка – це не протилежний аудиту процес, а конвергенція механізмів забезпечення якості, внутрішній інструмент вдосконалення освітньої діяльності. Загальна модель управління системою якості освіти в закладах ЗСО (рис. 2.):

Інституційний аудит як процедура, що відповідає концепції повного управління якістю, а тому є спрямованою на реалізацію державою моделі у гарантуванні якості освіти як моделі постійного вдосконалення ЗЗСО.

Ця модель є двосторонньою і реалізується за наступними принципами:

- узгодженість між різними механізмами, які були розроблені для задоволення вимог та очікувань зацікавлених сторін як в самих ЗЗСО та в більш широкій системі шкільної освіти;
- довіра та спільна відповідальність між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами;
- спільне розуміння та діалог, спрямовані на основну мету оцінювання – підтримка розвитку школи і постійне вдосконалення діяльності закладу освіти;
- створення відкритого освітнього середовища та комунікацій з громадами для активного залучення населення, створення нових соціаль-

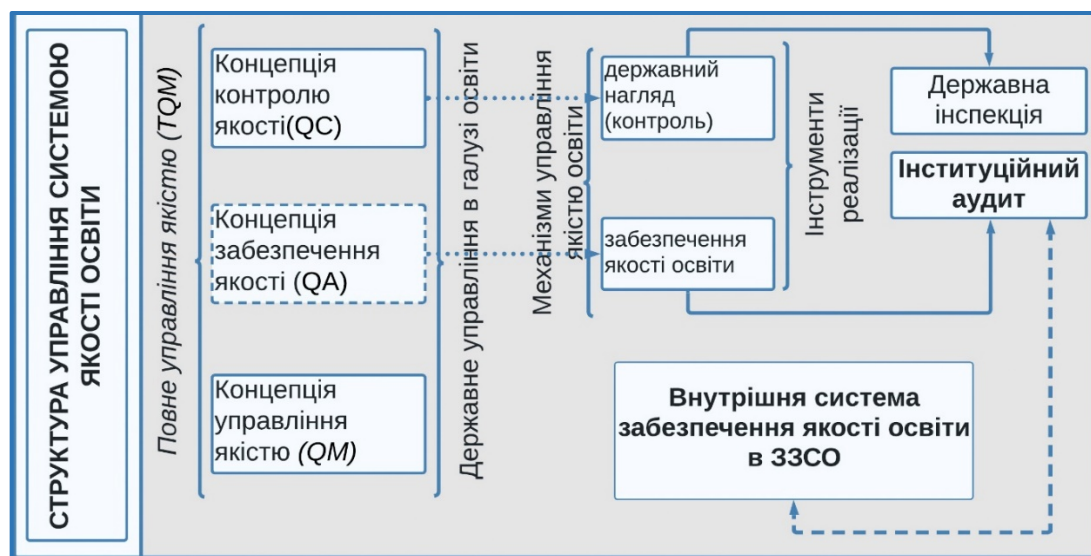


Рис. 2. Структура управління системою якості освіти в ЗЗСО

Джерело: розроблено і складено автором

них і громадських формацій щоб викликати нову синергію в освітніх системах;

– нарощування потенціалу даних та кращих практик, бенчмаркінг;

– динамічність і порівнюваність даних: різні типи даних мають передавати справжні доказові описи і судження про освітню діяльність ЗЗСО.

**Висновки і пропозиції.** Означене питання було зосереджено на вивченні детермінант якісної освіти в закладах ЗСО, які визначають концептуальні основи для інституалізації механізмів забезпечення якості освіти на рівні органів державного управління та визначення процедурних рамок для їх реалізації у вигляді інституційного аудиту. Детермінанти якісної освіти та еволюція механізмів управління якістю спричинила перехід від моделі «контролю якості» до моделі «забезпечення якості», а система державного управління отримала ґрунтовний науковий базис для впровадження концепції «повного управління якістю» в освітній галузі.

#### Список використаної літератури:

1. «Determinant» *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/determinant>. Accessed 05 May. 2022.
2. PDCA Cycle Explained: 4 Steps for Continuous Learning and Improvement. URL : <https://blog.ticktick.com/2021/01/28/pdca-cycle-explained/>
3. Richie, Mark L. *The Deming Method: Systems Theory for Educational Technology Services. TechTrends*, 1993. v38. n4. P. 22-26.
4. Sallis. E. *Total quality management in education*. 3rd ed. London : Kogan Page. 2002. 168 p.
5. The History of Quality. *World Class Quality*. Blog «Juran». March 4, 2020. Knowledge. URL : <https://www.juran.com/blog/the-history-of-quality/>
6. The Importance of Quality Auditing. *World Class Quality*. Blog «Juran». July 31. 2020. Knowledge. URL: <https://www.juran.com/blog/the-importance-of-quality-auditing/>
7. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., Parlea D. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest. Unesco-Cepes Papers in Higher Education, 2004. p. 23.
8. Yang, Ching-Chow. *The Evolution of Quality Concepts and the Related Quality Management. Quality Control and Assurance – An Ancient Greek Term Re-Mastered*. edited by Leo Kounis. IntechOpen, 2017. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/53946>
9. Джек О'Грейді. Трилогія Джурана. Громадський коледж Остін. URL: [https://bio.libretexts.org/Bookshelves/Biotechnology/Quality\\_Assurance\\_and\\_Regulatory\\_Affairs\\_for\\_the\\_Biosciences/02%3A\\_Introduction\\_to\\_Quality\\_Principles/2.03%3A\\_Section\\_3-](https://bio.libretexts.org/Bookshelves/Biotechnology/Quality_Assurance_and_Regulatory_Affairs_for_the_Biosciences/02%3A_Introduction_to_Quality_Principles/2.03%3A_Section_3-)
10. Лукіна Тетяна Олександрівна. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : дис... д-ра наук з держ. упр. Київ, 2005. 526 арк.

#### **Spitkovska K. Determinants for ensuring the education's quality at the institutions of general secondary education through the means of institutional audit.**

*The article highlights the prerequisites for the emergence of the theory of ensuring the education quality, the essence, the essence of the notion of institutional audit in the context of implementing the concept of general quality management in the institutions of general secondary education and in the practice of public administration. The range of problems raised in the article is focused on reasoning the determinants of quality assurance and the coverage of theoretical approaches to the use of state management tools in the context of the institutional audit procedure in SEI (secondary educational institutions), which is insufficiently investigated in the Ukrainian scientific space. In view of the mentioned problem, the article examines theoretical approaches to the formation of the quality concept in the educational field, which have evolved from the "theory of quality control" in the practice of scientific management to the models of "quality assurance" in national educational institutions that are based on the positions of state-society parity. Particular attention is paid to the factors that become decisive for the national system of ensuring the education quality, determine changes in controlling mechanisms in the paradigm of educational policy from state supervision (control) to partnership relations of trust between state authorities from state supervision (control) to partnership relations of trust between bodies of state power and institutions of general secondary education during an institutional audit's implementation. It has been proven that the key tool of public administration for launching the mechanism of ensuring the education quality is an institutional audit, which is considered as an extensive process of reviewing the activity of SEI institutions in terms of efficiency and compliance with legal requirements. Public administration bodies use institutional audit in institutions of general secondary education not as an inspection event with accountability of audited objects, but as a real transparent tool for upbuilding a real school autonomy and development of local educational self-governance, self-rating and self-perfection. The transfer of instrumental procedures, such as audit, into the institutional plane, in order to study and describe the methods and procedures of its implementation determines the study of the theoretical foundations of the general theory of quality, the mechanisms of its assurance in the practice of public administration.*

**Key words:** quality management, determinants, assurance of education's quality, institutional audit, institutions of general secondary education.



УДК 37.015.3:373.3/.5.016:82(100)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.18>

**О. К. Степаненко**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти  
комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

## МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Статтю присвячено дослідженню ефективних методів і прийомів формування творчих особистостей на уроках зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти. Встановлено, що досвід багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів показав потенціал для успішного формування творчих якостей особистостей учнів. Для цього учням слід дати якнайбільшу можливість випробувати себе у творчості, починаючи з найпростіших завдань. Засвоюючи досвід творчої діяльності та її характерні процедури, учні починають змінювати вже вивчені моделі мислення, вчать відмовлятися від стереотипів, розуміти раніше вивчений матеріал або охоплювати зміст нового матеріалу. Аналізуючи роботу педагогів і психологів, як українських так і закордонних, визначено ефективні методи та прийоми, які необхідно використовувати для творчої навчальної діяльності при вивченні зарубіжної літератури. Серед них аналогії, асоціації, проби та помилки, психологічна активізація творчості, «мозковий штурм», контрольні запитання, алгоритми розв'язування творчих завдань. Дослідженнями визначено механізми творчого процесу, складові творчих здібностей, основні форми та методи роботи з учнями на уроках зарубіжної літератури для розвитку творчих здібностей: самостійна робота, творчість, розв'язування проблем, дослідження, експериментування, ділові переговори, круглі столи, семінари, конкурси, олімпіади, групи розвитку, творчі тренінги. Доведено, що для формування світоглядних властивостей творчої особистості, моральних та естетичних якостей, що сприяють успішній навчально-творчій діяльності, розвитку комунікативно-творчих здібностей, доцільно залучати учнівську молодь до діяльності у гуртках, студіях, факультативах. Також педагоги повинні практикувати творчі звіти в гуртках та учнівських театрах у школі, зобов'язані проводити шкільні та персональні виставки, щоб допомогти учням представити свої творчі роботи та реалізувати свої творчі здібності. Дослідження виявило, що продуктивне навчання як форма інноваційної навчальної діяльності дає учням найбільшу можливість перевірити свою креативність, починаючи з найпростіших завдань.*

**Ключові слова:** інноваційна освіта, інтерактивні технології навчання, критичне мислення, особистісно-зорієнтований урок, проблемна ситуація, продуктивне навчання, проєктне навчання, творчий потенціал, творчість.

**Постановка проблеми.** В основі гуманістичного принципу лежить процес організації освітнього процесу. Одним із ефективних напрямків реалізації цього принципу є спрямування специфіки навчально-виховного процесу на особливості розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. З огляду на те, освітня система України в умовах сьогодення націлена на формування здобувача освіти як активної творчої особистості.

Сьогодні освітній процес побудований на засадах інноваційного підходу та безумовно має враховувати запити суспільства до особистості. Такі умови впливають на посилення наукового інтересу до креативності педагогічного процесу, тому теоретичним та практичним підґрунтям освітнього процесу мають бути загальні психолого-педагогічних підходи, метою яких є вирішення проблем, що перешкоджають здобувачам освіти набувати креативних вмінь.

З огляду на те, важливим завданням державної національної системи освіти є забезпечення

належних умов для творчого розвитку здобувачів як особистостей. Адже творча особистість може створювати нові ідеї, технології, керувати ними, пропонувати шляхи виходу із надскладних ситуацій. Тому надання можливості кожному використати свій творчий потенціал є одним із пріоритетів загальноосвітньої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам розвитку творчої особистості, творчості та творчих здібностей приділили увагу О. О. Дем'яненко, Р. М. Куницька, І. В. Монахіна, К. М. Мулявко, Ю. Небеленчук, І. Олійник, І. А. Поліщук, І. М. Станкевич, Л. Стоянова, М. С. Хименко, О. Ходорович, О. Н. Шкловська та інші.

За Е. П. Торрансом та Дж. Гілфордом: продуктивність мислення (це кількість запропонованих ідей); гнучкість мислення (це кількість різних категорій відповідей, кількість змін аспектів предмета); оригінальність (це оригінал, який містить ідеї, що



відрізняються від очевидних, посередніх або усталених; також тут враховується частота використання ідеї); деталізація (визначається вмінням виділяти та пояснювати важливі деталі під час пропонування нових ідей) [3, с. 45].

Сучасні вітчизняні праці, присвячені вивченню творчості, дають загальне пояснення моделі, запропонованої зарубіжними дослідниками. Тому І. В. Гриненко у дисертаційному дослідженні робить висновок, що в сучасній педагогіці немає єдиної структури чи моделі творчості, але в усіх моделях акцент робиться на важливості теорії рис. Стверджується, що мотивація відіграє провідну роль у творчості (Т. Амабайл, Д. Треффінгер, К. Урбан). Необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є середовище з творчим кліматом (Д. Треффінгер). Продукт творчого процесу має бути оригінальним, свідомим, виразним і економним (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мешик). Творчість без специфічних знань вивчає Т. Амабайл, а процес володіння методами та прийомами генерування та аналізу ідей – Д. Треффінгер, К. Урбан [3, с. 46].

Учені А. Маслоу та О. Епіфані вважають, що інтелектуальна обдарованість є необхідною, але неадекватною умовою творчої діяльності особистості. До ключових характеристик творчої особистості належать когнітивний талант, проблемна чутливість, незалежність суджень у невизначених і складних ситуаціях [7, с. 27]. Тому аналіз досліджень показує, що інтелект і креативність мають різні основи і виконують різні функції в процесі адаптації до середовища.

**Мета статті.** Основна мета статті – це пошук ефективних методів та прийомів формування творчої особистості здобувачів освіти на уроках зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти. Для досягнення мети статті використано такі методи дослідження як метод теоретичного аналізу фахової та педагогічної літератури, метод узагальнення спостережень, метод класифікації та характеристики методів і прийомів до формування творчої особистості на уроках зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній науці важливе місце відведено проблемам формування творчої особистості, звідси й велика увага до дослідження креативності як однієї із загальних здібностей людини, до умов і можливостей її формування при навчанні і вихованні, зокрема при підготовці майбутніх фахівців до їхньої професійної діяльності, самореалізації й саморозвитку.

Основна потреба, яка на сьогодні є в сучасному суспільстві – це потреба в особистостях з нестандартним мисленням, здатних орієнтуватися в швидко накопичуваній інформації в мінливих соціально-економічних умовах, готових творчо оціню-

вати ситуації та знаходити оптимальні рішення. Творча діяльність носить соціальний характер, тому її проблемами є такі науки, як: 1) філософія; 2) соціологія; 3) психологія; 4) педагогіка. Варто зауважити, що інноваційні процеси, які застосовуються у вітчизняній освітній системі, базуються на особистісно орієнтованому підході.

У педагогічній науці питання формування творчої особистості посідає важливе місце, звідси велика увага до вивчення творчості як однієї з універсальних умінь, умов і можливостей її формування у навчанні та вихованні, у тому числі в навчанні майбутніх спеціалістів професійної діяльності, самореалізації та саморозвитку.

Творчість – це процес створення чогось нового, що об'єктивно здійснюється в природі чи в людині. Продукти творчості – це відкриття, винаходи, нові художні образи або ж твори [4, с. 10].

Людина від народження отримує можливість бути творчою та наділяється творчим потенціалом, проте механізм такої творчості може не реалізуватися. Він діє лише у тих людей, у яких він уже сформований [4, с. 11].

У науковій літературі здатність творити називається творчістю. Творчість (від лат. creatio – створення) – це творча, винахідницька діяльність; творчі здібності особистості, які визначаються здатністю до принципово нових ідей і входять до структури таланту як самостійний фактор. Креативність – це здатність генерувати незвичайні ідеї, вміння відхилятися в мисленні від усталених раніше схем і швидко вирішувати проблеми [6, с. 45].

Під творчим потенціалом особистості доцільно розуміти складне, багатогранне поняття, яке не лише акумулює основні людські, особистісні, дієві та творчі якості, а й відображає характер їх взаємозв'язку, спрямованість та рівень напруженості [1, с. 9].

Творчість учнів слід розглядати як «набір рис», тобто риси особистості, що дозволяють робити висновки для вирішення інтелектуальних завдань нестандартними засобами. Творчість має на меті відкрити щось нове, що ще невідомо (Анджейчак, 2000: 9). Крім того, здатність творити – це універсальна здатність особистості. Її універсальність полягає в тому, що її складові, утворені всіма видами творчості, можуть з'явитися у напрямку мистецтва та ігрової творчості, і це дає початок подальшому розвитку інших видів творчої діяльності [1, с. 10].

Освітній процес потребує насичення творчою діяльністю, яка сприяє повному задоволенню та розвитку пізнавальних здібностей учнів, дає їм максимум свобод для творчого зростання, пробуджує бажання веселощів. Переживання того, чи буде досягнуто успіх викликає позитивне ставлення до творчої діяльності і тим самим сприяє більш чіткому усвідомленню конкретного життє-

вого досвіду, самостійної діяльності та поведінкових навичок. У результаті з'являється свідоме бажання набути навичок, пов'язаних із самоосвітою, самовдосконаленням, самоаналізом, творчим вирішенням проблем. Немає зупинки посередині цього процесу, оскільки він має завершитись здобуттям творчих здібностей [1, с. 10].

Основні чинники, що визначають свідоме управління розвитком творчої особистості на уроках зарубіжної літератури, це перш за все, дуже стійкий інтерес до творчості. З огляду на те дуже важливо мати уявлення про спрямованість інтересів учнів та ступінь їх стійкості. Крім того, успішна діяльність, пов'язана з інтересами, виявляється, створює «тісну зону розвитку», зону, більш чутливу до всіх впливів, що сприяють розвитку творчої особистості. Тобто інтерес майже кожного разу викликає позитивне ставлення до відповідної галузі знань, створюючи тим самим передумови для оволодіння предметом інтересу. По-перше, є ситуативний і тимчасовий інтерес, який при створенні ситуації завжди переходить у постійний інтерес. У процесі перетворення ситуативного інтересу в емоційно-пізнавальну установку індивіда, він трансформується в емоційно-пізнавальний напрям. Тобто психологічна природа інтересу – це сукупність важливих процесів, нерозривних для особистості (інтелектуальних, емоційних, мотивованих) [2, с. 17].

Іншим важливим чинником сприяння розвитку творчої особистості на уроках зарубіжної літератури є наявність мотивації успіху у процесі творчого вирішення проблеми. Мотивація досягнення є одним із ключових факторів, від яких залежить ефективність поведінки особистості [8, с. 27]. Тому при підготовці учнів до творчої діяльності на уроках зарубіжної літератури, при свідомій мотивації до творчості мислення і поведінки, творчого пошуку, навичок визначати нестандартність мислення, значну увагу слід приділяти прагненню здобувати знання та розвитку бажання бути оригінальним тощо.

В Україні вибудовується нова система освіти. Сьогодні ми спостерігаємо зміни моральних цінностей та пріоритетів. Головним завданням учителів є навчити й виховати таку особистість, яка зможе ефективно й дбайливо використовувати природні ресурси, планувати своє майбутнє, дбати про своє здоров'я та свій розвиток. Загальне зростання є ключовою умовою не лише для визначення власного способу життя у майбутньому, а й для гідного подання себе як особистості, яка може реалізуватися в житті.

На жаль, освітня система поки що орієнтувалася переважно на запам'ятовуванні матеріалів. Звичайно, легше запам'ятати чужий досвід, ніж здобути свій. Здобувачі освіти позбавлені радості відкриття, творчої ініціативи, бажання вчитися протягом усього життя.

Основним завданням сучасних шкіл, спрямованих на виховання гармонійної та цілісної особистості, є створення інноваційного простору, який орієнтується на таланти, здібності та потенціал учнів [8, с. 27].

На відміну від більшості дорослих, емоційний світ дитини більш різноманітний, тому необхідно намагатися мотивувати навчальний процес на уроці. Емоції формуються залученням творів мистецтва (живопис, графіка, скульптура, література, музика тощо). Дуже важливо створити позитивну атмосферу в класі. Бажання взаємодіяти та ділитися знаннями є важливим елементом робочого середовища. Творчість, співпраця, вміння знаходити спільні рішення – це схема взаємодії викладача та учнів.

Замість здобуття знань про встановлені факти, доцільно на деяких уроках перейти до експериментального навчання. Завдяки такому навчанню учні вчать досягати важливих результатів як самостійно, так і в оточенні. Діти відчувають, що це важливо і цінно не лише для них самих, а й для суспільства.

Продуктивне навчання має на меті набути учнівських життєвих навичок й ініціює особистісний ріст та розвиток особистості, міжособистісний розвиток та взаємодію, самовизначення та самоактуалізацію. Як навчальний процес, продуктивне навчання є продуктивною діяльністю в реальній ситуації, тому кожен крок реалізується в межах індивідуального шляху, який є серією кроків, які дають конкретні результати. Принцип продуктивності дає вихованню не лише особистісну спрямованість, а й можливість бути повністю індивідуальною. У сучасній педагогіці продуктивною є концепція формування життєвого потенціалу.

Продуктивне навчання – це не тільки зростання учня, а й зміст освіти, який пов'язаний з ходом активної діяльності учня. Учень стає особистим навчальним суб'єктом, конструктором і продуктом. Головною особливістю навчання є особистісний навчальний суб'єкт, конструктор і продукт, створений учнями (і викладачами) [8, с. 28]. Інтелектуальне відкриття – це винахід і структура, поезія, проблеми, гіпотеза, правила, дослідження, твори, проекти тощо. Продуктивне навчання передбачає формування ділової активності у учнів, тобто більшого, ніж просто високий рівень професіоналізму [8, с. 28]. Ділові навички допомагають молоді адаптуватися до змін, які часто відбуваються на ринку праці.

Сьогодні підприємницька активність означає конкурентоспроможність особистості на ринку праці, тобто відповідальність за всі вимоги. У підприємницькій діяльності багато аспектів. Перш за все, щоб чогось досягти, потрібно мати бажання та особисті вольові якості, такі як цілеспрямованість, працьовитість і терпіння. Ці якості

розвиваються в учнів змалку, і цей процес триває в школі. Психологічний вплив на продуктивність настільки важливий, що важливо вміти працювати в команді. Тому вчителю необхідно розвивати в учнів комунікативні здібності, тактовність, доброзичливість, вміння слухати, вміння спільно працювати та приймати спільні рішення для досягнення однієї мети. Особливого значення для досягнення цієї мети відіграє постановка цієї мети перед групою у вигляді спільного завдання. У сучасному світі технології постійно розвиваються і вимагають вдосконалення самих співробітників. Для цього учням потрібно давати для виконання творчі завдання, творчу та пошукову роботу. Все це вчить їх шукати, аналізувати, узагальнювати, визначати головне, що їм потрібно, і вміти насправді знаходити цю інформацію.

Ми повинні надати учню свободу і незалежність, дозволяючи йому робити помилки, виправляти їх, розвивати лідерські якості, водночас давати відповідальність, надавати гнучкості навчальній ситуації. Тобто необхідно сформулювати належні умови для динаміки самоактуалізації творчості учня, його самовдосконалення та самовизначення у професійній діяльності.

Продуктивне навчання спрямоване на досягнення цілей, які ставлять перед собою учні. Педагог допомагає прояснити сенс діяльності, яка веде учня до мети. Тому учень має можливість реалізувати себе і свою особистість [8, с. 28]. З огляду на те, продуктивна діяльність – це, насамперед, пізнавальна діяльність, а така інформація, яку отримують учні, – конкретна інформація. Це – змістовний аспект проблеми. Проте учень трансформує формат, точніше надає цій інформації якусь форму, і в принципі сам обирає систему в цілому, формат організації такої інформації.

У шкільній практиці часто використовується проектне навчання – одна з модифікацій продуктивного навчання. Відповідно до нього під проектним навчанням розуміється набуття учнями здатності самостійно приймати рішення щодо навчально-пізнавальних завдань на основі самостійного збору заданих маркерів та відповідної інтерпретації інформації. Організаційна навчально-пізнавальна діяльність навчального процесу спрямована на її самооцінку та презентацію результатів. У зв'язку з практичною потребою знання, уміння та навички забезпечують більш осмислене та глибоке засвоєння. Комплексний підхід до розробки проекту сприяє збалансованому розвитку в учнів основних фізіологічних та психологічних функцій, їхній творчий потенціал [6, с. 45]. При оцінці роботи з реалізації творчих проектів необхідно враховувати два результати. Зрозуміти результат і результат – це другий готовий результат, продукт. Це свідчить про здібності учня, наскільки точно і повно він засвоїв цей

матеріал. Суть цього тренінгу полягає в тому, щоб завершити весь цикл управління пізнавальною діяльністю та отримати інформацію, яку необхідно засвоїти самостійно. У цьому випадку учень виконуватиме два види діяльності. Діяльність, що змінює предмет пізнання, та діяльність, що змінює досвід суб'єкта навчання.

Особливої актуальності сьогодні набули питання, що формують уміння та навички учнів у творчій та самостійній діяльності. Цей виклик, безумовно, визначається як один із головних завдань, пов'язаних із модернізацією змісту освіти. У суспільстві є інтелектуально та соціально компетентні люди, які вміють творчо мислити, діяти, застосовувати отримані знання в незвичайних ситуаціях, вирішувати проблеми, створювати щось особливе.

Перехід до сучасних моделей навчання немислимий без опанування сучасних інформаційних технологій, які відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації. Як показує досвід, вони допомагають у реалізації інноваційного навчання (наприклад, метод проектів у дослідженні будь-яких мовних чи літературних питань) завдяки переходу від рутинних форм діяльності до інтелектуальних. Таким чином, педагог отримує додаткові можливості перерозподілу часу на користь потрібного діалогу, організації співпраці, а для себе – власного творчого пошуку.

Природно, що найперспективнішим є той напрям використання інформаційних технологій, який допомагає в розв'язанні нетрадиційних дидактичних завдань, скажімо, таких, як технологія критичного мислення на основі конструктивістських середовищ, мультимедійних і телекомунікаційних систем.

Основною умовою розвитку критичного мислення є не передача конкретного й обмеженого обсягу знань, а пробудження пізнавальної активності учнів, критичного осмислення запропонованого теоретичного та практичного матеріалу й далі – критичного добору максимуму інформації з погляду функціонального та практичного застосування» [6, с. 45]. Отже, у процесі навчання дається настанова на індивідуальний пошук (іноді колективний) і добирання найбільш цінного, корисного й потрібного матеріалу в навчальному інформаційному блоці.

Щоб набути необхідних для успішної діяльності в дорослому житті компетентностей, учень уже у школі має вчитися самостійно здобувати інформацію, виробляти і, дискутуючи, обстоювати власну позицію, працювати в умовах конкуренції, спілкуватися, спільно розв'язувати певну проблему. Останнім часом на уроках зарубіжної літератури дедалі ширше застосовуються активні та інтерактивні технології. Відмінність між ними і звичними нам організаційними фор-

мами полягає у спрямованості навчальної діяльності певної групи (пари) на досягнення спільної мети. Залежність загального успіху від внеску кожного усуває конкуренцію всередині групи, змушує її учасників слухати один одного, доводити, сперечатися, враховувати різні думки і пропозиції щодо розв'язання проблеми, навчатися самому й навчати інших, логічно висловлюватися, опонувати тощо.

Перехід до сучасних моделей навчання є немислимим без оволодіння сучасними інформаційними технологіями, що відкривають доступ до нетрадиційних джерел отримання інформації. Досвід показує, що через перехід від повсякденної діяльності до інтелектуальної вона допомагає впроваджувати інноваційне навчання (наприклад, проектні методи при вивченні мовно-літературних проблем). Таким чином, вчитель має додаткову можливість перерозподілити час на правильний діалог, організацію співпраці як для себе, так і для власних творчих пошуків.

Не дивно, що найбільш перспективним є використання інформаційних технологій. Це допомагає проводити нетрадиційні уроки, такі як конструктивне середовище, мультимедіа та техніки критичного мислення, засновані на комунікаційних системах.

Головною умовою розвитку критичного мислення є не передача конкретних обмежених знань, а пробудження пізнавальної активності учня, критичного осмислення запропонованих теоретичних і практичних матеріалів, а також функціонального та практичного використання [6, с. 45]. Тому в ході навчання, щодо індивідуальних пошуків (іноді колективних) та навчальних інформаційних блоків даються вказівки щодо відбору найбільш цінних, корисних і необхідних матеріалів.

Учні навчаються, ростуть, обговорюють, відстоюють свою позицію, працюють і спілкуються в умовах жорсткої конкуренції в школі. Щоб набутися здібностей, необхідних для успішного дорослого життя, їм потрібно навчитися вирішувати проблему разом. Останнім часом на уроках зарубіжної літератури все частіше використовуються активні та інтерактивні технології. Відмінність між ними від нормальної організаційної структури полягає в спрямованості навчальної діяльності певної групи (пари) на досягнення спільної мети. Покладаючись на їхній внесок у загальний успіх, у групі немає конкуренції, а члени слухають один одного, обговорюють та враховують різні думки та пропозиції щодо вирішення проблем.

Систематично застосовуючи інноваційні форми роботи, учителі зарубіжної літератури можуть успішно вирішувати свої проблеми. Для цього обов'язково необхідно зробити наступні кроки: визначити рівень підготовки класу до усвідомлення технології; забезпечити достатню попередню підготовку; забезпечити послідовність

у розробці учнем конкретних прийомів; надати учням необхідні матеріали.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи, доцільно зауважити, що творчий потенціал особистості є складним і багатограним, не лише акумулює основні особистісні, дієві та творчі якості людини, а й відображає характер їхніх взаємовідносин і напрямків.

Навчальний процес на уроках зарубіжної літератури має бути насичений творчою діяльністю, яка сприяє повному задоволенню та розвитку пізнавальних здібностей учнів та дає їм максимальну свободу для творчого зростання. В єдиному пізнавально-творчому процесі необхідно забезпечити органічне поєднання професійної діяльності організатора школи та творчого задуму і поведінки дитини.

Продуктивні прийоми та методи мають великий потенціал, і їхнє впровадження може бути безпосередньо пов'язане з формуванням ключових груп компетентностей. Завдяки продуктивному навчанню, виду інноваційної навчальної діяльності, сучасні шкільні вчителі не лише роблять навчальний процес привабливішим, а й здобувають глибші знання, а головне – можуть виконати свою високу освітню місію навчання дітей.

#### Список використаної літератури:

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. *Обдарована дитина*. 2000. № 5. С. 8–13.
2. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів. *Управління школою*. Харків: Видавнича група «Основа», 2005. 110 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
4. Крюкова Д. До проблем удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі. *Рідна школа*. 2003. № 8. С. 10–11.
5. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2001. 245 с.
6. Павлюк Р. О. Віртуально-навчальне іншомовне середовище освітніх систем сучасного інформаційного суспільства: монографія. Київ, 2011. 183 с. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6300/1/R\\_Pavliuk\\_monograph\\_FMLD\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6300/1/R_Pavliuk_monograph_FMLD_PI.pdf) (дата звернення: 10.06.2022).
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К. 2004. 192 с.
8. Протас О. Л. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3 (22). 2014. С. 26–29.



**Stepanenko O. Methods and techniques of forming a creative personality at the lessons of foreign literature**

*The article is devoted to the study of effective methods and techniques of forming creative personalities at the lessons of foreign literature in institutions of general secondary education. It has been established that the experience of many national and overseas teachers and psychologists has shown the potential for successful formation of students' creative treats. That is why students should be given as many opportunities to test their creativity as possible, starting with the simplest tasks. Assimilating the experience of creative activity and its characteristic procedures, students start changing acquired patterns of thinking, learn to abandon stereotypes, understand previously learnt material or cover the content of new material. Analysing the work of teachers and psychologists, both Ukrainian and overseas, we have identified effective methods and techniques that must be used for creative learning activities when studying foreign literature. These methods and techniques include analogies, associations, trial and error, psychological activation of creativity, "brainstorming", control questions, algorithms for solving creative tasks. The research has identified the mechanisms of the creative process, components of creative abilities, basic forms and methods of working with students at the lessons of foreign literature to develop their creative abilities: independent work, creativity, problem solving, research, experimentation, business negotiations, round tables, seminars, contests, competitions, development groups, creative trainings. It has been proved that it is advisable to involve young students in activities in clubs, studios, electives to form worldview properties of a creative personality, moral and aesthetic qualities that contribute to successful educational and creative activities, development of communicative and creative abilities. Teachers are also required to practice creative reports in school clubs and theatres as well as hold school and personal exhibitions to help students present their creative work and realize their creative abilities.*

**Key words:** innovative education, interactive learning technologies, critical thinking, a personality-oriented lesson, problem situation, productive learning, project-based learning, creative potential, creativity.

**К. С. Тороп**

кандидат психологічних наук,  
директор комунального закладу освіти  
«Спеціальна школа «Шанс»  
Дніпропетровської обласної ради»

## ВИКОРИСТАННЯ STEM-ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

*У статті розглядається одна з найактуальніших проблем освіти, формування компетентностей, зокрема екологічної. Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від кожного з нас володіти певною базою екологічних знань, яке сприятиме гармонійному співіснуванню з природою, бережливому ставленню до неї та раціональному використанню її багатств. Зазначено, що провідна роль у вирішенні цього завдання належить педагогіці, яка покликана сформувати у школярів екологічні знання та екологічну культуру, навчити усвідомленому бережливому ставленню до природи. Наголошено на необхідності у вихованні компетентної особистості, яка буде здатна визначати екологічні проблеми та знаходити оптимальні варіанти для їх вирішення. Зазначено, що формування екологічної компетентності набуває важливої ролі в освітньому процесі учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.*

*В статті наголошено, що для розвитку і формування у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку екологічної компетентності, необхідно створити такі умови які б сприяли формуванню практичних навичок і досвіду екологічної діяльності, здатності самостійної реалізації природоохоронних заходів, готовності до активної особистої участі в вирішенні екологічних проблем. Визначено, що одним з варіантів вирішення цієї проблеми є впровадження в освітній процес STEM. Мета статті полягає в окресленні можливостей використання STEM-проектів для формування екологічної компетентності у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено відмінності між проектом і STEM-проектом. У статті наведено умови, які необхідні для роботи зі STEM-проектами, які зорієнтовано на розкриття особистості, розвиток пізнавальних, інтелектуальних і творчих здібностей учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в процесі вирішення будь-якої екологічних проблеми.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, екологічна компетентність, порушення інтелектуального розвитку, STEM-проект.

**Постановка проблеми.** В останні роки дослідження, проведені українськими та зарубіжними вченими, вивели законодавство та розвиток шкільної освіти на новий етап, що призвело до значних змін. Сьогодні українська освіта перебуває у процесі оновлення, зміни які відбуваються повинні відповідати вимогам часу, включати найновіші ідеї викладання та новий зміст освіти.

З метою запровадити новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації людини в суспільстві, в 2016 році було затверджено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029, яка була покликана здійснити ретельну реформу загальної середньої освіти [4].

Компетентнісний підхід є однією з відповідей на питання яким має бути результат освіти, щоб бути дійсно потрібним людині та задовольняти вимоги сучасного суспільства.

У Державному стандарті базової середньої освіти окреслено 11 ключових компетентностей, які взаємопов'язані між собою і є важливими

для ефективного функціонування в суспільстві. Протягом навчання, набуваючи послідовно кожну з компетентностей, здобувачі освіти мають навчитися вчитися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі, досягати їх та ін. Серед представлених компетентностей в Державному стандарті базової середньої освіти виокремлено екологічну, яка «передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства» [2].

На нашу думку, концепція екологічної компетентності щодо учнів із порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як невід'ємна характеристика їх особистості, яка визначає успіх та соціальну адекватну взаємодію школярів із живою та неживою природою; виступає основою для формування цінностей, мотивів, знань, навичок та досвіду практичної діяльності.

Компетентнісний підхід характеризується посиленням діяльнісного та особистісного спрямування

освітнього процесу, що в свою чергу сприяє формуванню практичних навичок і досвіду екологічної діяльності, здатності самостійної реалізації природоохоронних заходів, готовності до активної особистої участі в вирішенні екологічних проблем. Характерною рисою екологічної компетентності є розуміння соціальної і особистісної значущості екологічної діяльності для вирішення екологічних проблем свого рідного краю, країни, планети. Взагалі, реалізація компетентнісного підходу в спеціальній освіті сприяє успішній соціальній адаптації учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Соціалізація є провідним чинником розвитку особистості, усіх її сфер і компонентів, включаючи екологічну культуру особистості.

З кожним днем збільшується кількість досліджень пов'язаних з формуванням компетентностей, але треба наголосити, що на практиці, корекційні педагоги які працюють із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, стикаються з проблемами при вирішенні питання, як ефективно реалізовувати освітню програму засновану на компетентнісному підході. На нашу думку, одним з варіантів вирішення цієї проблеми є впровадження в освітній процес STEM, що допоможе учителям здійснювати таке навчання, яке відповідатиме вимогам 21-го століття.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання щодо підходу до змісту, сутності та структури екологічної компетентності висвітлені в працях О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей, А. Хрипунової та ін.; розвиток екологічної компетентності особистості висвітлено в дослідженнях українських науковців О. Колонькової, Л. Лук'янової, О. Максимович, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко та ін.; теоретичні та методологічні аспекти екологічного виховання школярів з нормотиповим розвитком висвітлені в працях В. Крисаченко, В. Мінаєш; проблему методів та змісту екологічної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядали В. Воронкова, О. Вержиховська, І. Єременко, В. Мачихіна, С. Миронова, В. Синьов, Л. Стожок та ін. Передумови становлення методу проектів розглянуто у працях українських і зарубіжних дослідників (І. Єрмаков, Є. Кагаров, В. Коваленко, Л. Левін, О. Пометун, О. Сухомлинська, І. Челюсткін та ін.); питання методичних особливостей застосування методу проектів в освітньому процесі розглядали О. Волжина, Л. Масол, Г. Сазоненко, В. Симоненко та ін. Використання методу проектів, як засобу формування ключових компетентностей відображено в роботах Н. Буряка, Г. Голуб, І. Єрмакова Н. Пахомової та ін.; реалізація методу проектів як інноваційної форми діяльності в освітньому процесі відображено в наукових працях В. Бондаря, Ю. Громіка, Л. Даниленко, О. Коберника, С. Ящука та ін.

**Мета статті** – окреслити можливості використання STEM-проектів для формування екологічної компетентності у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Основне призначення спеціальної школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є підготовка учнів до самостійного життя в соціумі. Особливе місце на шляху успішної соціалізації належить формуванню екологічної компетентності, яке передбачає створення нового відношення людини до природи і це завдання полягає в необхідності виховувати екологічну культуру, формувати нове відношення до природи та ін.

Критерієм сформованості екологічної компетентності нами визначено, усвідомлення учнями з порушеннями інтелектуального розвитку своєї причетності до поліпшення довкілля своєї місцевості, досягнуте власними зусиллями.

Природа є невід'ємним складником життя людини. Усвідомлення основи екологічного природокористування будується на знанні особливостей життя живих істот, їх взаємодії з навколишнім середовищем. Ощадне використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи проявляється в різноманітній діяльності екологічного характеру.

Вчителі впливають на знання і відношення своїх учнів до довкілля. Вони мають виховати молоде покоління екологічно свідомих людей та підвищити обізнаність учнів про екологічні проблеми, щоб створити світ кращим. Успішність реалізації цього завдання залежить від професійної кваліфікації і творчої майстерності вчителів, і цьому може посприяти використання одного з таких освітніх підходів як STEM-освіта.

STEM розвивається з 1990-х років, історично склалося так, що основна увага в STEM завжди приділялася науці, технологіям, інженерії і математиці, але STEM нерозривно пов'язано з різними предметами, має потенціал для підвищення навчальної мотивації, розвитку пізнавальної активності, і головне реалізує принципи компетентнісного підходу, зокрема поєднує академічне навчання і практичну реалізацію набутих знань, умінь і навичок.

Науково-технічна творчість є ефективним засобом інтелектуального розвитку, формування мотивації до навчальної діяльності і розвитку креативності [5]. Ключовою ідеєю STEM є використання наукових, математичних, технічних і інженерних знань для вирішення повсякденних проблем. Грамотність STEM визначається як знання, установки, навички і цінності для вирішення питань і проблем в життєвих ситуаціях. STEM-освіта сприяє розвитку умінь та навичок, що допомагають обирати оптимальні шляхи вирішення поставлених задач. Навчання на практиці впливає як на

активність, так і на емоційний інтелект здобувачів освіти і є системою засобів, форм і методів, сприяючих освітній діяльності учнів шляхом залучення їх до реальних умов діяльності.

STEM має значний потенціал для формування екологічної компетентності, який разом з пізнавальним аспектом рішення поставленої навчальної задачі завжди включає емоційно-ціннісний і творчий аспекти. Використання STEM дозволяє одночасно застосовувати міжпредметні зв'язки, практичні дослідження, творчі роботи, екологічні експерименти, дослідження та ін.

Освітніми можливостями STEM-технологій, що дозволяють формувати і розвивати екологічну компетентність школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, виступає дослідницька і пошукова діяльність учнів у теплиці, на пришкольніх ділянках, робота в живому куточку та ін. Будь-яка із перелічених видів діяльності може проводитися протягом року, здійснюватися як в урочний, так і позаурочний час, під час режимних моментів і дозволяє зробити дітей зацікавленими учасниками освітнього процесу.

Формування екологічної компетентності передбачає не лише засвоєння школярами окремих її компонентів, але і їх здатність здійснювати ефективну, безпечну, соціальну і особистісну взаємодію з природою, а використання STEM для формування даної компетентності у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку мають багато можливостей для її формування.

Сутність використання STEM полягає в організації такого освітнього процесу, який дозволяє учням із порушеннями інтелектуального розвитку набувати знання, уміння, досвід, емоційно-ціннісне відношення до природи і власної діяльності в процесі застосування їх в різних сферах реального життя.

Практика доводить, що STEM органічно інтегрується як в урочну, так і позаурочну форму організації освітнього процесу.

В процесі формування екологічної компетентності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку ми пропонуємо використовувати STEM-проекти.

Як зазначають Л. Бісовецька та І. Верхова, метод проектів ґрунтується на ідеї спрямованості навчально-пізнавальної діяльності школярів, на результат, який можна отримати завдяки вирішенню тієї чи іншої теоретично-практично значущої для здобувача освіти проблеми. [1, с. 86]

На відміну від проекту, STEM-проект носить більш міждисциплінарний характер, він зазвичай менш структурований і передбачає максимальну самостійність групи в організації і виконанні роботи над проектом, розподілом обов'язків, таймінгу та ін. Роль учителя в STEM- проектах – направляти учнів на пошук відповідей на їх питання і

спонукати ставити нові питання. Використовуючи STEM-проект, треба пам'ятати, що значною мірою хід уроку чи заняття визначають учні, учитель грає роль фасилітатора, який стежить за тим, щоб кожна група працювала спільно для досягнення однієї мети – завершення проекту. Відмінність STEM-проекта полягає ще й в тому, що діяльність учнів не обов'язково має бути побудована на їх попередньому досвіді. В першу чергу STEM-проект має викликати інтерес, бути захоплюючим, а набутті знання, уміння і навички можуть використовуватися в реальному житті [6, с.60].

Участь школярів у STEM-проектах спонукає їх експериментувати, робити помилки і вчитися на власному досвіді, щоб досягти правильних результатів, а не поклатися на те, що написано в підручнику. Критичне мислення, логічний аналіз, дослідження і навчання на основі проектів є ключовими елементами STEM-освіти. Це підвищує допитливість дітей, роблячи процес навчання захоплюючим, актуальним і сталим. STEM – це зміна парадигми традиційної освіти, в якій бракує практичного навчання, на те, яке значно краще і цікавіше.

У своїй роботі ми віддавали перевагу STEM-проектам, розрахованим на виконання в невеликих групах, на які учням пропонувалося розбиватися самостійно. Уміння працювати в команді сприяло ефективній співпраці і взаємодії учнів в ході спільної діяльності, умінню слухати партнера, аргументувати свою думку та ін. В залежності від складності проекту передбачалися зміни складу групи (в довготривалих групових проектах окремі етапи виконувалися різними групами).

Ми віддаємо перевагу STEM-проектам середньої тривалості (від двох тижнів до місяця), щоб дозволити школярам із порушеннями інтелектуального розвитку ретельно опрацювати тематику проекту та зберегти інтерес до діяльності.

В процесі виконання школярами із порушеннями інтелектуального розвитку STEM-проектів важлива роль відводилася ефективній взаємодії з педагогом. Він допомагав школярам обрати актуальну, цікаву і посильну для них тему проекту; допомагав учням в пошуку інформації, координував процес дослідницької діяльності; підказував учням, який продукт проектної діяльності міг бути представлений, які матеріали могли знадобитися для його виготовлення; підтримував і стимулював пізнавальний інтерес і мотивацію школярів в ході роботи над проектом.

Кожний STEM-проект складався з наступних етапів роботи:

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі відбувалися консультації з вчителями, батьками дитини, вчитель визначав форми роботи над проектом і можливі теми проектів, враховуючи інтереси учнів і їх психофізичні можливості.



На другому етапі здійснювався вибір теми проєкту. Учитель проводив з учнями бесіду, в ході якої обговорювалися питання: що таке проєкт, як він виконується, етапи проєкту і його результат (продукт).

Третій етап передбачав планування STEM-проєкту та завдання для його реалізації.

Найтриваліший з етапів – четвертий, на цьому етапі здійснювалося реалізація і презентація проєкту. Під час четвертого етапу, вчитель контролював діяльність учнів, консультував, вносив корективи.

Результатом будь якого проєкту має бути продукт діяльності: малюнки, усна доповідь, мультимедійна презентація та ін. По завершенню роботи над STEM-проєктом, результати представлялися на класному або загальношкільному заході.

Обов'язковим, в процесі роботи над STEM-проєктом має бути рефлексія учня. Він має розповісти про те, що він дізнався під час роботи над проєктом, що його здивувало, чому він навчився, як можна використовувати набуті знання та навички у житті та ін. Для рефлексії учнями можна запропонувати відповіді на питання: Хто вам допомагав? У чому полягала допомога?, Чи можна поліпшити ваш проєкт? Якщо так, то як? Чи сподобалося вам брати участь в реалізації проєкту? та ін.

Перелічені етапи мають досить умовний характер і не передбачають обов'язкового дотримання їх послідовності. Головне, щоб кожний етап роботи відповідав задуму STEM-проєкту і зіставлявся із вже виконаними і майбутніми етапами.

**Висновки і пропозиції.** Вдосконалення освітнього процесу в умовах модернізації системи освіти і якісного стрибка в розвитку технологій спричинило потребу суспільства в соціально активних, самостійних і творчих людях, здатних нестандартно вирішувати проблеми і вносити новий зміст в усі сфери життя. Особливе значення надається шкільній освіті, оскільки в цей період формується фундаментальна основа особистості дитини. У сучасному освітньому процесі акцент переноситься на розвиток особистості дитини в усьому її різноманітті: допитливість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, креативність, компетентності, пізнавальна активність.

Починаючи з молодшого шкільного віку, на перший план виходить формування інтересу до навчання і розвиток мотивації до самостійного придбання знань як окремої освітньої мети.

Впровадження STEM в освітній процес учнів із порушеннями інтелектуального розвитку виконує не лише функцію розвитку особистості кожної

дитини, але і формує менталітет нового покоління. Працюючи над STEM-проєктами діти розвивають інтелект, дослідницький і творчі здібності в процесі спільної науково-технічної творчості.

Існує необхідність впровадження STEM-освіти через інтеграцію знань в рішення прикладних актуальних завдань, при цьому в освіті бракує корекційних педагогів готових для використання нового підходу до навчання, а також детального опису того, як реалізувати цей підхід в освітньому процесі учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

#### Список використаної літератури:

1. Бісовецька Л., Верхова І. Метод проєктів як засіб формування здорового способу життя. *Інноватика у вихованні*. 2020. Т. 1, № 12. С. 85–92. URL: <https://doi.org/10.35619/iu.v1i12.299>.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р., № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
3. Метод проєктів як засіб розвитку пізнавальних інтересів здобувачів освіти / Н. ГАЛЮК та ін. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 4. С. 39–44. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.7>.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р : станом на 22 серп. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>
5. Continuity in Education in The Implementation of The STEM Education for The Children of Preschool and Elementary School Age Modular Program / S. Averin et al. *SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 79. P. 01002. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207901002>
6. STEM Project-Based Learning / ed. by R. M. Capraro, M. M. Capraro, J. R. Morgan. Rotterdam : SensePublishers, 2013. URL: <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-143-6>
7. Тороп К. Компетентнісний підхід в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Scientific research of the xxi century. Volume 1* : колект. монографія. Los Angeles, 2021. С. 214–218. URL: <https://doi.org/10.51587/9781-7364-13302-2021-001-214-218>

#### Torop K. Using STEM-project as a tool for forming environmental competence in pupils with intellectual disabilities

*The article discusses one of the most actual problems of education, the formation of competencies, environmental. Modern society development conditions require from each of us to own a certain base of ecological knowledge, which will promote harmonious coexistence with the nature, economical attitude to it and rational use of its riches. It is noted that a leading role in solving this task belongs to pedagogy, which*

---

*is called to form ecological knowledge and ecological culture among schoolchildren, to teach a conscious economical attitude towards nature. The necessity of upbringing a competent person, who will be able to determine ecological problems and find the best variants for their solution, is noted. It is noted that the formation of environmental competence acquires an important role in the educational process of students with intellectual disabilities.*

*In article it is marked that for development and formation of ecological competence at pupils with violations of intellectual development, it is necessary to create such conditions which would promote formation of practical skills and experience of ecological activity, ability of independent realization of nature protection actions, readiness to active personal participation in the decision of ecological problems. It is certain that one of the options for solving this problem is the introduction of STEM in the educational process. The aim of the article is to outline the possibilities of using STEM-projects to form ecological competence of students with intellectual development disorders. The differences between the project and STEM project are noted. In the article the conditions necessary for work with STEM-projects which are focused on disclosure of the personality, development of cognitive, intellectual, and creative abilities of pupils with intellectual development disorders in the process of solving any ecological problem are presented.*

**Key words:** *competency-based approach, environmental competence, intellectual disabilities, STEM-project.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 377: 37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.20>

**Г. В. Борин**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**В. М. Чайка**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МАЙСТЕР-КЛАСІВ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОГО ЗМІСТУ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У дослідженні схарактеризовано особливості підготовки майбутніх вихователів до організації майстер-класів художньо-конструктивного змісту з дітьми дошкільного віку. Актуальність означеного дослідження зумовлено необхідністю модернізації процесу підготовки здобувачів освіти у руслі сучасних реалій. На основі здійснення наукових розвідок схарактеризовано можливості воркшопу та майстер-класу в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічному закладі вищої освіти. Відзначено, що важливим для майбутнього вихователя є уміння відчувати та спрямувати емоційно-психологічний стан дитини у відповідному напрямі, створити невимушену творчу атмосферу, встановити відповідний емоційний контакт із вихованцями під час художньо-конструктивної діяльності. Уточнено, що застосування активних нетрадиційних навчальних занять (майстер-клас, воркшоп) сприяють удосконаленню здобувачами освіти професійних знань та умінь, допомагають виявити творчі здібності, здійснити обмін досвідом у відповідному напрямі художньо-конструктивної діяльності, отримати практико-орієнтований особистий професійний досвід. Участь викладача закладу вищої освіти у якості фасилітатора та активна творча взаємодія здобувачів освіти сприяє тому, що художньо-конструктивна діяльність стає практично зорієнтованою, цікавішою, творчою.*

*Виокремлено істотні переваги проведення воркшопів та майстер-класів з художньо-конструктивної діяльності у ході підготовки майбутніх вихователів: опора на зону найближчого розвитку здобувачів освіти; наближення умов навчання у закладі вищої освіти до умов майбутньої професійної діяльності на інноваційних засадах; усвідомлення студентами сучасних тенденцій реформування дошкільної освіти. Наголошено, що залучення студентів до означених форм роботи надає можливість зміцнити теоретичні знання, удосконалити практичні вміння із виготовлення виробів, реалізувати свої творчі ідеї.*

**Ключові слова:** *художньо-конструктивна діяльність, здобувачі освіти, воркшоп, майстер-клас, заклад вищої освіти, художня праця, діти дошкільного віку.*

**Постановка проблеми.** Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах сучасних реалій потребує переосмислення форм підготовки майбутніх вихователів в напрямі застосування тих освітніх технологій відповідно до потреб сьогодення. Відтак педагогічну освіту слід зорієнтувати на формування людини інноваційного типу мислення, яка спроможна бути мобільною та гнучкою щодо перспектив опанування життєвих навичок та професій майбутнього. Це спонукає до наукових пошуків у напрямі удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й впровадження ефективних системних змін в означеному аспекті.

В умовах соціальної та психологічної напруги непросто бути активним та креативним водночас, а реакція особистості на стрес стає певною соціальною та психологічною проблемою. Актуальним з цього приводу є твердження М. Падалки: «реальне життя...ми сприймаємо через інтелектуальну і емоційну сфери в їх тісній єдності» [1, с. 11]. Необхідність позитивного емоційного педагогічного впливу на дитину зумовлює особливості удосконалення напрямів організації художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку. Важливим для майбутнього вихователя є уміння відчувати та спрямувати емоційно-психологічний стан дитини у відповідному напрямі, ство-

рити невимушену творчу атмосферу, встановити відповідний емоційний контакт із вихованцями під час художньо-конструктивної діяльності [2]. Також неабияку увагу слід звертати на формування уміння підвести дитину до усвідомлення краси мистецтва під час творчого самовираження, що потребує володіння високим рівнем педагогічної майстерності.

**Аналіз останніх публікацій.** Теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (бакалаврів та магістрів) у напрямі художньо-естетичного виховання майбутньої особистості присвячено праці Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуської, К. Крутій, М. Машовець, О. Половіної, О. Сухорукової, К. Щербакової та ін. Розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки присвячено увагу Ш. Амонашвіллі, Ю. Бабанського, М. Гальченко, С. Гаврилук, С. Жейнова, І. Зязюна, О. Ємчик, І. Кадієвської, О. Клепікова, В. Клименко, Л. Корольова, Н. Кузьміної, І. Кучерявого, О. Літченко, О. Лехновської, І. Листопад, В. Ляпунова, А. Макаренка, О. Масалова, Л. Міщихи, В. Москальця, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Рогозіна, Г. Падалки, В. Сухомлинського, В. Шаталова, Р. Скульського тощо. Особливості проведення майстер-класів у процесі підготовки майбутніх педагогів досліджували В. Андрієвська В., Н. Булатнікова, М. Конова, О. Омельчук, Є. Проворова, Н. Розіна, І. Толмачова, О. Чернега та ін. Однак дієві механізми вдосконалення компонентів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо організації творчої художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку розроблено недостатньо.

**Мета статті.** Метою даного дослідження є аналіз особливостей підготовки майбутніх вихователів ЗДО до проведення майстер-класів художньо-конструктивного змісту з дітьми дошкільного віку в ході загальнопедагогічної підготовки (на прикладі опанування здобувачами освіти освітнього компонента «Художня праця та основи дизайну»).

**Виклад основного матеріалу.** Задля реалізації поставленої нами мети було використано наступні науково-теоретичні методи дослідження: узагальнення та аналіз педагогічних ідей щодо окреслення сучасних підходів до характеристики нетрадиційних форм роботи з майбутніми вихователями (воркшоп, майстер-клас); формалізація та узагальнення досвіду проведення воркшопів та майстер-класів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у педагогічному ЗВО.

У ході викладання дисципліни «Художня праця та основи дизайну» для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно спиратися на основи дисциплін «Основи образотворчого

мистецтва з методикою викладання зображувальної діяльності», «Декоративне мистецтво» та орієнтуватися на новітні підходи щодо організації освітнього процесу в ЗДО. Важливо організувати роботу з майбутніми вихователями в режимі квазідослідження з подальшим пошуком шляхів удосконалення форм роботи в освітньому процесі закладу вищої освіти. В означеному аспекті представимо педагогічну характеристику воркшопу та майстер-класу як форм роботи з майбутніми фахівцями. Науково-педагогічні розвідки в означеній проблематиці свідчать про наявність різноманітних підходів щодо тлумачення даних понять.

Під поняттям «воркшоп» у сучасній педагогічній науці прийнято вважати інтенсивний навчальний захід, під час якого теоретичним відомостям відведено незначну роль. Учасники освітнього процесу навчаються завдяки власній активності, оскільки в центрі уваги – активна взаємодія та самостійне навчання, що надає динамічності навчальному процесу. Така робота базується на активізації критичного мислення, високій мотивації учасників, дискусійності та толерантності. Роль викладача зводиться до добору завдань та запитань, структурування матеріалу, забезпечення умов задля активної самостійної чи групової діяльності студентів.

За міркувань Н. Грицишиної, поняття «воркшоп» передбачає дослідження, у центрі якого покладено вирішення неоднозначної проблеми [3, с. 50]. Забезпечення групи студентів цікавим та нетрадиційним підходом задля вирішення проблеми дає змогу поглянути на неї об'ємно та різносторонньо. Проведення практичних занять у формі воркшопу дає можливість здобувачам освіти актуалізувати досвід, який уже є наявний у групі студентів, інтегрувати його у власний досвід на основі існуючих ресурсів з позиції нового погляду розуміння проблеми, підвищити власну фахову компетентність загалом. Відтак воркшоп має процесуальний характер, оскільки в його основі закладено різнопланову психологічну та дидактичну діяльність.

Викладач ЗВО, як керівник воркшопу, допомагає здобувачам освіти визначити мету і завдання художньо-конструктивної діяльності, дібрати відповідні методи та прийоми для взаємного досягнення поставленої мети. Майбутні вихователі використовують особистий досвід, наявні професійні знання та навички роботи з різними матеріалами у середовищі групової взаємодії. Участь викладача ЗВО у якості фасилітатора, активна взаємодія здобувачів освіти сприяє тому, що художньо-конструктивна діяльність стає практично зорієнтованою, цікавішою, творчою. Основними методами і прийомами, які використовують під час проведення воркшопів є створення проектів і презентацій, аналіз педагогічних



ситуацій, індивідуальні та групові вправи, виготовлення здобувачами освіти виробів з різних матеріалів. Тривалість означеної форми роботи може становити від 2–3 годин до декількох днів. Тематика воркшопів може бути найпізнавальнішою: «Книжка-загадка», «Несподіванка у коробці», «Старим речам – нове життя» тощо.

Проаналізуємо майстер-клас як активну форму професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО. Означену форму роботи також відносять до інноваційних продуктивних освітніх технологій трансляції та обміну передового педагогічного досвіду, організації методичної роботи в закладі освіти. Ми послуговуємось тлумаченням змісту поняття «майстер-клас», яке запропонував Є. Проворова: особлива форма навчального заняття, яка ґрунтується на «практичних» діях щодо вирішення певної проблемної професійної ситуації спільно зі студентами, спрямована на формування належних умінь та навичок [4, с. 127].

Застосування активних нетрадиційних навчальних занять (майстер-клас, воркшоп) сприяють удосконаленню здобувачами освіти професійних знань та умінь, допомагають виявити творчі здібності, здійснити обмін досвідом у відповідному напрямі художньо-конструктивної діяльності, отримати практико-орієнтований особистий професійний досвід.

Проаналізуємо «майстер-клас» як форму навчання і виховання, передачі знань і вмінь щодо художньо-конструктивної діяльності з дошкільниками. В основі майстер-класу покладено демонстрацію оригінальних інноваційних методів опанування видом конкретної творчої діяльності шляхом активної участі всіх учасників освітнього процесу. Зміст такої роботи поєднує показ практичних дій із поясненням педагога. Також така робота активізує учасників майстер-класу у напрямі поставленого завдання щодо виготовлення виробу, вияву креативності.

Задля належної організації роботи з дітьми дошкільного віку в умовах сучасних реалій слід враховувати, що їм складно сконцентруватися на виконанні великого об'єму роботи. Тому слід запропонувати виготовити щось невеличке що дозволить відчути приємні емоції - успіх, радість та задоволення. Технологія виготовлення виробу має бути захоплюючою, цікавою (бажано з арт-терапевтичним змістом), відповідати зоні найближчого розвитку дитини. Слід використовувати доступні й мінімально затратні матеріали для виготовлення поробок (фарби, крейду, папір, серветки, кольорові олівці, вирізки з журналів, пластилін, нитки, викидні матеріали). При цьому важливими є формування умінь щодо налагодження взаємного контакту з вихованцями, їхня емоційна підтримка, оскільки діти дошкільного віку ще не володіють достатніми вольовим зусиллям щодо контролю свого

внутрішнього емоційного стану. Дорослі – батьки, педагоги – є потужною та важливою опорою для вихованців у різних кризових періодах. Художньо-конструктивна діяльність дає змогу створювати ситуації, за яких діти змогли б встановлювати контроль над деякими моментами свого життя, відчути себе в безпеці. Виготовлення цікавих нескладних виробів, пластилінографія, торцювання, нетрадиційне малювання та інші види посиленої творчості діяльності дошкільників допоможуть їм опинитись у моменті: «я створюю свій світ», «я зараз у безпеці» тощо. Окрім того, занурення у процес творчості захоплює увагу, розвантажує психіку дітей, розвиває уяву та фантазію.

Проаналізуємо особливості підготовки студентів до організації майстер-класу з дітьми дошкільного віку. Виокремимо найхарактерніші його ознаки майстер-класу: максимальний опір на обмін думками, новітній підхід до філософії освіти; самостійна робота чи робота у малих групах; належні умови задля активної участі усіх учасників освітнього процесу; програвання різноманітних ситуацій задля вирішення можливих проблемних завдань; застосування прийомів, які розкривають творчий потенціал учасників майстер-класу; співпраця, співтворчість, взаємодопомога; забезпечення можливості вибору.

За внутрішньою сутністю майстер-клас є простором творчої взаємодії, засобом емоційного та інтелектуального збагачення учасників освітнього процесу. Застосування означеної форми роботи сприяє забезпеченню атмосфери довіри, взаємної підтримки, зацікавленості, формуванню м'яких навичок (soft skills) в майбутніх вихователів у подальшому.

Наведемо приклад ґрунування, складеного майбутніми вихователями в процесі майстер-класу. Художня праця: спонтанна, цікава, захоплююча, творча, розвиваюча, динамічна діяльність. Навчає, розвиває, дисциплінує, виховує, інтегрує. Формує емоційний інтелект та критичне мислення.

В умовах навчальної аудиторії ЗВО тематика майстер-класів може бути різною. Означене потребує урахування творчих інтересів, наявних художньо-конструктивних умінь здобувача освіти, естетичних уподобань («Картинки з тіста», «Українська витинанка», «Торцювання», «Чарівна рукавичка», «Декупаж» та ін.). Удосконаленню якості підготовки здобувачів освіти до художньо-конструктивної діяльності з дошкільниками сприяє активне залучення до презентативних заходів «Фестиваль науки», «Наука заради миру», «Науковий пікнік» тощо, де студенти, безпосередньо, за ретельної попередньої підготовки, проводять майстер-класи для дітей із різних видів художньо-конструктивної діяльності (виготовлення іграшок з тканини та ниток, природних матеріалів, паперу та напівкартону). Варто звернути увагу

на використання тих видів художньо-конструктивної діяльності, які мають позитивний вплив на розвиток особистості вихованця. Водночас такі заходи є способом демонстрації майбутніми вихователями умінь та навичок у інших, змінних умовах; засобом навчання, оскільки найефективніше особистість засвоює інформацію у процесі практичної творчої діяльності [5].

Враховуючи, що майстер-клас вважають локальною технологією трансляції педагогічного досвіду, слід ретельно продумувати способи демонстрації методичних методів та прийомів щодо технології виготовлення виробів. Методика підготовки студентів до проведення майстер-класу потребує використання алгоритмів пошуку вирішення педагогічної проблеми шляхом послідовності відповідних кроків згідно змісту педагогічної проблеми, способів діяльності: виділення проблеми; актуалізація знань та вмінь з наданою учасникам можливістю висловити свою точку зору; об'єднання здобувачів освіти у групи задля вирішення проблеми; робота з практичним матеріалом; представлення результатів роботи студентів у групах; обговорення результатів з подальшим коригуванням роботи.

Майбутніх педагогів варто ознайомлювати з критеріями якості проведення майстер-класу: оптимальність, технологічність, презентативність, артистичність, загальна культура [6]. Презентативність майстер-класу охоплює рівень представленості інноваційної ідеї, культуру презентації, педагогічну доцільність. Оптимальність передбачає доцільність використовуваних засобів на занятті, їх узгодженість з метою та кінцевим результатом. Технологічність полягає у дотриманні чіткого алгоритму заняття, володіння доцільними методами та прийомами щодо конкретної проблематики, ступінь готовності до поширення та популяризації творчого досвіду. Важливим є актуальність методів й прийомів навчання, наявність нових ідей, здатність до науково-методичного узагальнення досвіду, наявність прийомів мотивації, зацікавлення задля включення кожного учасника у творчу активну діяльність щодо якісного виготовлення виробу. Неабияке значення має загальна культура, стиль спілкування, ерудиція, нестандартність мислення. Артистичність передбачає наявність педагогічної харизми, ступінь впливу на аудиторію, здатність до імпровізації, володіння прийомами пошуку і відкриття, осяяння, рефлексії.

До істотних переваг проведення воркшопів та майстер-класів з художньо-конструктивної діяльності у ході підготовки майбутніх вихователів ЗДО відносимо: опору на зону найближчого розвитку здобувачів освіти; наближення умов навчання у закладі вищої освіти до умов майбутньої професійної діяльності на інноваційних засадах; усвідомлення студентами сучасних тенденцій рефор-

мування дошкільної освіти; передачу інструментів упровадження Базового компонента дошкільної освіти тощо. Залучення студентів до майстер-класів надає можливість зміцнити теоретичні знання, удосконалити практичні вміння із виготовлення виробів, реалізувати свої творчі ідеї.

**Висновки і пропозиції.** Представлені в дослідженні підходи до організації та проведення воркшопів та майстер-класів в педагогічному ЗВО збагачують практику загально педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом створення належних умов у процесі забезпечення її модернізації. Застосування викладачем ЗВО сучасних освітніх технологій у процесі викладання навчальних дисциплін спрямоване на творчий та інтелектуальний розвиток здобувачів освіти.

Майстер-клас та воркшоп виступає перспективною та дієвою формою підготовки майбутніх вихователів до організації художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку, закладає основи щодо подальшого професійного самовдосконалення здобувачів освіти. Використання даних методичних рекомендацій забезпечуватиме якісну підготовку майбутніх вихователів до проведення майстер-класів художньо-конструктивного змісту з дітьми дошкільного віку.

#### Список використаної літератури:

1. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. Київ: Музична Україна. 1982. 144 с.
2. Борин Г. Педагогічні умови організації художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО. Молодь і ринок. 2021, № 9 (125). С. 37-42.
3. Грицишина Н. Технология «Воркшоп» (Workshop) как одна из новых форм и методов обучения студентов иностранному языку. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 3. С. 49–51.
4. Проворова Є.М. Технологія майстер-класу у методичній підготовці майбутніх учителів музики. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки». 2017. Випуск 157. С. 124–129.
5. Борин Г. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до творчої художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку. Науковий журнал: Освітній простір України. 2019. №14. С. 57-63.
6. Михнюк М.І. Майстер-клас як форма обміну передовим педагогічним досвідом. Професійно технічна освіта. 2014, № 2. С. 49–51.
7. Толкачев А. Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна. Бизнес и дизайн ревю. 2016. Т. 1. № 1. С. 16–17.

**Boryn G., Chaika V. Preparation of future educators for the organization of master classes of artistic and constructive content with preschool children**

*The study describes the peculiarities of preparation of future educators for the organization of master classes of artistic and constructive content with preschool children. The relevance of the designated study is due to the need to modernize the process of preparation of education applicants in line with modern realities. On the basis of scientific intelligence, the possibilities of workshop and workshop in the preparation of future educators of preschool education institutions in the pedagogical institution of higher education are characterized. It is noted that it is important for the future educator the ability to feel and direct the emotional and psychological state of the child in the appropriate direction, to create a casual creative atmosphere, to establish appropriate emotional contact with the pupils during artistic and constructive activity. It is clarified that the use of active non-traditional training (master class, workshop) contributes to the improvement of professional knowledge and skills education applicants, help to identify creative abilities, to exchange experience in the relevant direction of artistic and constructive activity, to obtain practical-oriented personal experience. The participation of a teacher of higher education as a facilitator and active creative interaction of education applicants contributes to the fact that artistic and constructive activity becomes practically oriented, interesting, creative.*

*The essential advantages of holding workshops and workshops on artistic and constructive activity in the course of preparation of future educators are distinguished: support for the zone of immediate development of education applicants; approximation of the conditions of study in the institution of higher education to the conditions of future professional activity on an innovative basis; Students' awareness of modern tendencies of preschool reform. It is emphasized that involvement of students in these forms of work gives the opportunity to strengthen theoretical knowledge, improve practical skills in the production of products, to realize their creative ideas.*

**Key words:** *artistic and constructive activity, education applicants, workshops, master class, higher education institution, artistic work, preschool children.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.21>**В. Б. Вишківська**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки педагогічного факультету  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова**О. А. Чемерис**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри алгебри та геометрії  
Житомирського державного університету імені Івана Франка**А. В. Прус**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри алгебри та геометрії  
Житомирського державного університету імені Івана Франка**І. В. Кулик**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*У статті розглядаються особливості організації освітнього процесу у закладах вищої освіти у період надскладних суспільних змін, неможливості працювати тільки в офлайн режимі. Наголошується, що перехід до роботи в онлайн-режимі зумовив використання нових форм роботи зі студентами (учнями), створення електронного освітнього середовища та необхідність розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції викладацького складу.*

*Розглядаються підходи до визначення терміна «змішане навчання», обґрунтовуються умови його ефективності. Аналізується потенціал та можливості методу змішаного навчання як дидактичного засобу реалізації переходу з традиційної моделі навчання на інтегровану із залученням електронних середовищ та ресурсів. Основними з них є: можливість різних способів комбінування часу та технологій навчання; варіювання підходів до організації процесу навчання, залежно від теми, що вивчається, потреб і можливостей студентів, доступних мультимедійних технологій. Виявляється його роль у забезпеченні адаптивної індивідуалізованої професійної підготовки кожного студента, оскільки змішане навчання характеризується гнучкістю, доступністю та адаптивністю до потреб та можливостей суб'єктів навчання, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах.*

*З'ясовуються проблеми, що перешкоджають ефективній та швидкій інтеграції електронних освітніх середовищ, та пропонуються деякі стратегічні ініціативи щодо їх вирішення.*

*Стверджується, що змішане навчання є більш ефективним, ніж онлайн-навчання або виключно очне навчання без застосування ІКТ, оскільки у зв'язку зі зміною умов життя та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням інтернет-аудиторії воно займає сьогодні одну з ключових позицій на ринку освітніх послуг. Перехід до змішаного навчання потребує перегляду звичного підходу до освіти, перерозподілу ресурсів та створення нової парадигми існуючої культури освіти.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, змішане навчання, онлайн-навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище.

Один зі стратегічних напрямів модернізації сучасної освіти – його технологічна диверсифікація за допомогою поєднання в освітньому процесі традиційного та електронно-медійного форматів набуття знань, умінь та навичок. Змішане навчання сьогодні є драйвером інноваційного розвитку вищої школи в усьому світі, адже ЗВО шукають відповіді на питання про готовність до організації освітнього процесу за умови призупинення аудиторної роботи на невизначений період та

переходу до дистанційної освіти. Безумовно, що ЗВО і до пандемії використовували дистанційні форми роботи в освітній та науковій діяльності. Це зумовлено тим, що у вік Інтернет-технологій багато аспектів нашого життя переносяться в мережу, прискорюючи темпи розвитку інформаційного суспільства та долаючи географічні бар'єри. Освітній Інтернет-простір дає можливість зробити навчання повноцінним та всеохоплюючим. Проте, як широкомасштабну, єдино можливу



і безальтернативну – дистанційну освіту, а також змішане навчання до пандемії не розглядали.

Дистанційна освіта передбачає повне або часткове провадження освітньої діяльності за допомогою комп'ютерів та телекомунікаційних технологій.

Особливість дистанційної освіти полягає у віддаленості суб'єкта дистанційної освіти від педагога та/або навчальних засобів, освітніх ресурсів, а основною технологією є надання навчального контенту – електронних підручників, лекційних відеокурсів, відеосемінарів та ін.

На сьогодні все частіше заходить мова про організацію змішаного навчання як такого, що дасть можливість поєднати (за наявності необхідних умов) дистанційне навчання з очним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Істотний внесок у розробку методології та методики дистанційного навчання зробили такі вчені, як А. А. Андреев, Я. А. Ваграменко, В. В. Вержбицький, Є. С. Полат, А. Н.Тихонов, С. А. Щенніков.

Організацією змішаного навчання цікавилися І.П. Воротникова, Л. Р. Данькевич, Є.В. Желнова, Є. Г. Пьяних, О.М. Спирін, М.С. Нікітіна, Г.А. Чередніченко, О.О. Рафальська та ін.

Загальним питанням ефективності дистанційного та комбінованого навчання присвячені праці Н.В.Морзе.

Обґрунтуванню терміна «blended learning» та розробці умов ефективного впровадження змішаного навчання – праці С.М.Березенської.

**Постановка проблеми в узагальненому вигляді.** Проте, як чинник модернізації освітнього процесу в умовах неможливості реалізації виключно очного навчання теоретико-практичні аспекти змішаного навчання висвітлені недостатньо.

**Мета статті** – проаналізувати загальні положення концепції змішаного навчання, з'ясувати проблеми та перспективи його впровадження у систему сучасної вищої професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз роботи ЗВО в умовах самоізоляції дозволяє зробити висновок про те, що дистанційна освіта має свої позитивні та негативні сторони. Серед переваг дистанційних курсів можна виділити гнучкість, яка передбачає можливість викладу матеріалу навчального курсу з урахуванням підготовки студентів; актуальність – можливість застосування нових розробок; зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, відсутність обмежень у часі засвоєння матеріалу; модульність – розподіл матеріалу на окремі, функціонально завершені теми, які вивчаються в міру засвоєння та відповідають здібностям кожного студента чи групи загалом; можливість одночасного використання великої кількості навчальної інформації, контенту освіти; інтерактивність – активне спілкування між студентами та викладачем; розширення можли-

востей – контроль якості навчання та проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю; відсутність психологічних бар'єрів та географічних кордонів у здобутті освіти [1].

Найбільш узагальненим, на нашу думку, є визначення «дистанційного навчання» Є.С. Полат, яка розуміє його як організовану на відстані взаємодію вчителя та учнів, що відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) специфічними засобами Інтернет-технологій [2, с.202].

Із застосуванням дистанційного формату організації освітнього процесу у більшості ЗВО:

- підвищилася відвідуваність, активність студентів та їхня включеність у роботу, що пов'язано з новим форматом організації освітнього процесу, який виявився цікавим, незвичайним і водночас добре знайомим для студентської молоді – покоління гаджетів;

- ще більш актуалізувався і виявив себе в дії компетентнісний підхід, найважливішими стали не знання, а уміння (досвід);

- професорсько-викладацькому складу довелося в стислий термін опанувати інформаційно-комунікаційні технології, освоїти нові платформи та інструментарій для організації освітнього процесу.

Разом з позитивними моментами дистанційне навчання та його організація характеризуються і деякими негативними. Зокрема:

- переважаність викладачів та студентів;
- негативний вплив на здоров'я студентів та розвиток патологій (надмірне навантаження на зір);
- відсутність живого спілкування;
- віртуальне проходження студентами практики (у зв'язку із закриттям більшості підприємств);
- багато часу займає створення навчальних матеріалів, підготовка високоякісного освітнього контенту (презентації, запис чи підбір відеоматеріалів) та перевірка студентських робіт (написання коментарів та рекомендацій);
- зворотний зв'язок «студент-викладач» здійснюється переважно у друкованому форматі (з використанням чатів, електронної пошти, повідомлень) [2, с. 328].

Тому нині наукова спільнота звертає свою увагу на дослідження теоретико-практичних засад змішаного навчання як альтернативного дистанційному.

Термін «змішане навчання» використовується вже близько 20 років, і за цей час було дано багато різних визначень.

Зокрема, А.Логінова розуміє його як метод, який поєднує в собі традиційне навчання «обличчям до обличчя» і деякі елементи дистанційного навчання [3, с.810].

Своєю чергою, Ю. В. Триус вживає термін «комбіноване навчання» і трактує його як ціле-

спрямований процес здобуття знань, умінь і навичок на основі інтегрування традиційних, інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання [4, с. 304].

Oliver и Trigwel запропонували такі визначення змішаного навчання:

- комбінація медіа-інструментів, що використовуються в середовищі електронного навчання;
- поєднання ряду педагогічних підходів, незалежно від використовуваної навчальної технології;
- інтегроване поєднання традиційного навчання з онлайн-підходами [5, с.17].

Ana-Maria Bliuk зі співавторами запропонували більш сфокусоване визначення: «Змішане навчання описує навчальну діяльність, яка включає послідовне поєднання очних (віч-на-віч) взаємодій і технологічно опосередкованих взаємодій між учнями, викладачами та навчальними ресурсами» [6, с. 234].

Є.В. Костіна вважає, що змішане навчання – це об'єднання строгих формальних засобів навчання (робота в аудиторії) з неформальними (обговорення навчального матеріалу за допомогою Інтернет-конференцій та електронної пошти). Також дослідниця вважає, що змішане навчання полягає у комбінуванні різних способів подання навчального матеріалу (очне, електронне та самостійне) [7, с.143].

Науково виваженим та таким, що не суперечить наведеним визначенням, ми вважаємо визначення О.Коротун, яка змішане навчання обґрунтовує як «цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання в умовах поєднання традиційної та онлайн-моделей організації навчання, який відбувається в аудиторії та поза її межами, та базується на широкому використанні ІКТ [8, с.118].

Як засвідчують позиції більшості авторів, головна суть змішаного навчання полягає у тому, що воно поєднує в собі традиційну та електронну форми навчання, завдяки чому ми можемо використовувати сильні сторони кожної з форм та мінімізувати слабкі.

Змішане навчання передбачає скорочення кількості аудиторних занять з допомогою перенесення частини занять в електронне середовище. При цьому співвідношення аудиторного (традиційного) та віртуального (електронного) компонентів може відрізнятися і залежить від великої кількості факторів: предметна область, вік слухачів, рівень підготовки слухачів, технічна інфраструктура для проведення навчання.

Розглядаючи зміст змішаного навчання, важливо наголосити, що воно складається з наступних компонентів: традиційні аудиторні заняття; самостійна робота студентів в електронному середовищі; групове електронне навчання (онлайн-конференції тощо) [9, 130].

Проектування освітнього процесу за моделлю змішаного навчання – це не тільки перенесення ряду елементів навчального процесу в електронне середовище і, як наслідок, скорочення аудиторної взаємодії студентів з викладачем. Ключовим поняттям змішаного навчання є поняття “flipped classroom” (“перевернутий клас”), в рамках якого особлива увага приділяється як аспектам проектування електронних курсів, так і аспектам організації освітнього процесу [10, с. 54-56].

Розглянемо їх детальніше.

Одним із основних принципів проектування ЕК з дисципліни є принцип зворотного року («backward design») [11].

Автори зауважують, що розробка електронного курсу починається не з пошуку контенту та розробки змістовної частини за відповідною предметною галуззю, а з визначення запланованих результатів навчання з дисциплін та вибору відповідних методів їх оцінювання. Далі – визначаються стратегії викладання (з урахуванням типу дисципліни): види навчальної діяльності, сценарії взаємодії учасників освітнього процесу – з метою максимального залучення студентів до віртуальної та аудиторної взаємодії. На останньому етапі відбувається добір і структурування навчальних матеріалів.

Щодо організації освітнього процесу. Суть «перевернутої технології» полягає у перестановці ключових складових освітнього процесу на основі активного використання електронного навчального середовища. У традиційній моделі процес навчання починається з подачі та пояснення матеріалу в ході аудиторних очних занять (лекції), виконання практичних завдань та закріплення матеріалу здійснюється переважно у позааудиторній роботі студентів, а контроль знань знову відбувається в аудиторії [10, с. 55].

За умов реалізації «перевернутої технології» освітній процес починається з постановки проблемного завдання, для виконання якого студент змушений самостійно ознайомитися з матеріалом, розміщеним у середовищі електронного курсу. На цьому ж етапі в електронному середовищі проводиться самоконтроль розуміння матеріалу. Таким чином, процес засвоєння нового матеріалу починається із самостійної роботи студентів. В аудиторії відбувається робота з уточнення розуміння, відповідей на поставлені студентами питання і, найголовніше, – аналіз вже знайдених студентами рішень та пошук нових. На наступних етапах у режимі самостійної роботи йде відпрацювання запропонованих на занятті рішень, закріплення матеріалу та автоматизований контроль результатів навчання за темою [10, с. 55].

Відтак, правильно спроектований електронний курс для змішаного навчання сприяє індивідуалізації процесу навчання (дозволяє враховувати

індивідуальний стиль навчання студентів: рівень, тип пізнавальних здібностей, швидкість освоєння матеріалу), забезпечує більш активне залучення студентів до навчальної діяльності, підвищує успішність загалом.

Разом з тим, незважаючи на всі видимі переваги змішаного навчання, його інтеграція в освітній процес України йде досить повільно. До проблем, що ускладнюють процес його впровадження, експерти відносять зокрема такі:

– неготовність інформаційно-освітнього середовища ЗВО до підтримки цілісного процесу електронного навчання;

– відсутність методики викладання в електронному середовищі, обов'язкової системи підвищення кваліфікації у галузі електронних технологій;

– недостатнє забезпечення електронного навчання навчально-методичними матеріалами, пов'язане з великими тимчасовими витратами на освоєння нових технологій, пошук інформації та створення електронних курсів;

– неготовність викладачів до забезпечення електронного навчання, страх використовувати інформаційні технології у своїй роботі;

– відсутність достатньої кількості висококваліфікованих програмістів для супроводу освітнього процесу та вирішення завдань інформатизації ЗВО [12, с.124].

Розглядаючи потенційні складнощі технології змішаного навчання, ми маємо відзначити, що є небезпека заміни традиційного навчання в аудиторії на повне електронне навчання (e-learning), оскільки кількість аудиторних годин скорочується, збільшується кількість самостійної роботи студентів та розширюються можливості електронного навчання.

Тому деякі вчені висловлюють думку про те, що Інтернет має дедалі більш негативний вплив на навчання у зв'язку з тим, що немає соціального контакту між учасниками освітнього процесу.

Ми не можемо не погодитися з такою думкою, проте вважаємо, що за умови правильної організації змішаного навчання та розумного співвідношення аудиторних занять з самостійною роботою якість навчання в сучасних умовах тільки підвищуватиметься.

Водночас слід врахувати, що форма змішаного навчання висуває високі вимоги до рівня професіоналізму викладачів, зміщуючи основні акценти від традиційної організації освітнього процесу та адміністративних завдань до роботи з базами даних та надання індивідуалізованої допомоги та підтримки студентам, до систематичного і комплексного вдосконалення навчальних програм (шляхом додавання до традиційного навчання таких онлайн-компонентів, як блоги, обговорення проблемних питань, онлайн-дискусії та опитування, виконання завдань у електронному вигляді

тощо), до вирішення проблем мотивування, стимулювання, супроводу процесу навчання. Відтак, адаптивні навчальні програми дозволяють кожному студентові отримувати диференційовані інструкції та займатися в зручному для себе темпі і режимі.

**Висновки.** Отже, технології сьогодні активно трансформують освіту, їх вплив постійно зростає. Розвиток змішаної форми навчання, яка поєднує переваги традиційного та інтерактивного навчання, може стати одним із ключових напрямків модернізації усієї освітньої сфери, оскільки варіанти моделей змішаного навчання роблять освітній процес гнучкішим, викладач отримує можливість адаптувати його до особливостей створюваних студентами індивідуальних освітніх траєкторій, тим самим сприяючи розвитку у них ключових навичок та компетенцій.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків можна визначити організаційно-методичні умови впровадження змішаного навчання у процес фахової підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Навчально-методичний посібник. К.: 2021. 92 с.
2. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.Издательский центр «Академия». 2004. 416 с.
3. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. Молодой ученый. 2015. №7. С. 809-811.
4. Триус Ю. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск III. Кривий Ріг, 2012. С.299-308.
5. Oliver M. Can 'blended learning' be redeemed? / M. Oliver, K. Trigwell. Text: electronic. E-learning and Digital Media. 2005. № 1 (2). P. 17–26.
6. Bliuc A. M. Research focus and methodological choices in studies intostudents' experiences of blended learning in higher education / A. M. Bliuc, P. Good-year, R. A. Ellis. Text: electronic. The Internet and Higher Education. 2007. № 10. P. 231–244.
7. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. Известия высших учебных заведений: научный журнал. Серия «Гуманитарные науки». Иваново: Изд. ГОУ ВПО «ИГХТУ». 2010. Т.1. Вып. 2. С. 141–144.
8. Коротун О. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. Інформаційні технології в освіті. 2016. N 3 (28). С. 117–129.

9. Bevzo G., Vyshkivska V., Titarenko I. Blended Learning: Features of Application in the Modern Educational System. Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2021. Vol.10. No. 4. Pp.124-133.
10. Створення сучасного електронного курсу в системі MOODLE: навчальний посібник/ Н.В. Морзе, О.П. Буйницька, Л.О. Варченко-Троценко. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2016. 232 с.
11. Grant Wiggins, Jay Mc Tighe. Understanding By Design. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.ubdexchange.org/resources/backwards.html>
12. Шукатка О.В. Змішане навчання: наявні моделі та особливості впровадження у ЗВО. Фізико-математична освіта. 2019. Випуск 4(22). Частина 2. С. 122-126.

**Vyshkivska V., Chemerys O., Prus A., Kulyk I. Blended learning as an innovative factor in the modernization of the educational process**

*The article examines the peculiarities of the organization of the educational process in institutions of higher education in the period of extremely complex social changes, the impossibility of working only offline. It is emphasized that the transition to work in the online mode led to the use of new forms of work with students (pupils), the creation of an electronic educational environment and the need to develop the information and communication competence of the teaching staff.*

*Approaches to the definition of the term "mixed learning" are considered, the conditions of its effectiveness are substantiated. The potential and opportunities of the blended learning method as a didactic means of implementing the transition from a traditional learning model to an integrated one with the involvement of electronic environments and resources are analyzed. The main ones are: the possibility of different ways of combining time and learning technologies; varying approaches to the organization of the learning process, depending on the subject being studied, the needs and capabilities of students, available multimedia technologies. Its role in ensuring adaptive individualized professional training of each student is revealed, as blended learning is characterized by flexibility, accessibility and adaptability to the needs and capabilities of the subjects of learning, which is extremely important in modern conditions.*

*The problems hindering the effective and rapid integration of electronic educational environments are identified, and some strategic initiatives to solve them are proposed.*

*It is argued that blended learning is more effective than online learning or exclusively face-to-face learning without the use of ICT, because in connection with the change in living conditions and the development of information and communication technologies, the growth of the Internet audience, it occupies one of the key positions in the market today educational services. The transition to blended learning requires a review of the usual approach to education, a redistribution of resources, and the creation of a new paradigm of the existing education culture.*

**Key words:** distance learning, blended learning, online learning, information and communication technologies, information and educational environment.



**В. В. Волобуєв**

ад'юнкт кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Факультету забезпечення оперативно-службової діяльності  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ

*У представленій статті здійснено актуалізовано проблему формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління.*

*Проаналізовано бібліографічні джерела різних видів, як то монографії, дисертації та статті. Аналіз торкнувся досягнень не лише вітчизняної педагогічної науки, але й зарубіжної.*

*Виокремлено недосліджене досі питання, що стало об'єктом наукового пошуку автора.*

*У викладі основного матеріалу подано визначення понять «готовність», «професійна готовність», «професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління» (процес та результат, але як умову результативної реалізації можливостей та потенціалу офіцера-прикордонника щодо здійснення в органах охорони державного кордону проектного управління; це синергія інтелектуального потенціалу, особистісних характеристик офіцера-прикордонника та життєвого і професійного досвіду, сформованого згідно із вимогами майбутньої професійної діяльності прикордонників; професійно важлива особистісна характеристика, що уможливує реалізацію проектного підходу в управлінській діяльності органу охорони державного кордону). Визначено педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління: розвиток мотивації курсантів-прикордонників щодо вивчення алгоритму дій у проектній діяльності; збагачення змісту навчальних дисциплін прикладами проектного менеджменту; використання активних методів у навчанні курсантів приймати управлінські рішення на засадах проектного підходу; розширення професійно-орієнтованої практичної навчальної діяльності курсантів та розвиток корпоративної культури.*

*Сформульовано висновки, у яких враховано результати проведеного дослідження.*

**Ключові слова:** *готовність, професійна готовність, майбутні офіцери-прикордонники, професійна діяльність, педагогічні умови.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Фактор управління є пріоритетним атрибутом професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Зважаючи на ті події, що мають місце в Україні – війна з Росією – і як наслідок: руйнація економіки, інфраструктури, виявлення недоліків в управлінській сфері тощо. Зважаючи на це, якість управлінської діяльності у секторі оборони та безпеки є сьогодні надзвичайно актуальним поняттям. І досвід трансформацій у демократичних суспільствах, і логіка раціонального мислення, констатують, що зміни необхідно розпочинати з освітнього середовища. Тому ми звернулись до проблеми формування професійної готовності до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників. Цілком очевидно, що прикордонне відомство потребує кардинального реформування та модернізації. Прикордонна служба виконує низку професійних завдань сфери прикордонної, а отже національної безпеки. Враховуючи пріоритетність таких завдань, важливо удосконалити зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордон-

ників саме у сфері готовності до управління, і зокрема до реалізації проектного управління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор.**

Підтвердженням актуальності представлені проблеми є досить незначна кількість відповідних наукових праць у педагогіці. Переважно більшість наукових досліджень з проектного управління зафіксована у галузі наук з державного управління, економіці та психології. Нами проаналізовано усі різновиди досліджень: від наукових публікацій до дисертацій та монографій. Для проведення логічної операції визначення поняття «професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників» нами вивчено ті посібники, що використовують в менеджменті, зокрема: К. Когон (автор посібника з проектного управління для фахівців, котрі не мають статусу офіційного проект-менеджера) [6], Р. Тян – основи проектного менеджменту [15], Р. Ньютон – розробник фундаментальних засад проектного управління [13], Р. Гарієс – сутність проектів в управлінській діяльності [17], С. Гомес – проекти в організа-

ційних змінах [18]. В Україні також активізувались дослідники: Л. Кобиляцький – автор перших вітчизняних посібників з проектного управління [7], Є. Матвіїшин – особливості проектних дій [12], В. Кучеренко – виокремлення різновиду ділових проектів [9], Л. Збараська – практичні рекомендації щодо здійснення проектного управління [16], Я. Мартинишин (позиціонування проектного управління як державного стратегічного інструменту) та багато інших [11]. На особливу увагу заслуговують праці О. Костюченко, яка присвятила увагу дефініції «психологічної готовності» до проектного управління [8].

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в узагальненні досвіду формування готовності в майбутніх офіцерів-прикордонників та визначенні педагогічних умов формування професійної готовності до проектного управління в майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу.** Проектне управління не є продуктом виключно теоретичного доробку. Цей вид управління виник як результат практичної діяльності. І відчуває зміни лише проектологам-практикам. Увага до проектного управління пояснюється тим, що саме воно дало змогу удосконалити управлінські та організаційні процеси. Зважаючи на те, що чимало інновацій в сучасному суспільстві приходять саме з бізнесу, така ситуація мала місце і з проектним менеджментом. Варто наголосити на тому, що у розвинених країнах світу проектне управління активно реалізовується не лише у приватному секторі економіки, але й у державній сфері. Саме це є підтвердженням ефективності проектного управління. З метою розкриття сутності поняття «професійної готовності до проектного управління в майбутніх офіцерів-прикордонників», слід зупинитись на специфіці проектного менеджменту:

- сприйняття заходу або завдання як проекту;
- кожен проект має початок та завершення;
- з метою успішної реалізації проекту необхідно здійснити планування та організацію дій;
- залучати до виконання проекту лише необхідних для окремих функцій експертів/фахівців/спеціалістів [14].

Можна констатувати, що в Україні проектний менеджмент не знайшов поки що свого застосування. Впроваджене таке управління тільки в декількох приватних компаніях, проте в жодній державній інституції. Бойові дії на території нашої держави засвідчили потребу у професіоналах та потужних інструментах управління. Особливо це актуально для прикордонної служби України, на яку покладено виконання важливих професійних завдань: від виходу на неконтрольовану ділянку кордону до впровадження електронного документообігу, внесення змін у професійну підготовку персоналу відомства.

Нами було розглянуто декілька важливих категорій, що сьогодні використовують науковці-педагоги – компетентність, здатність, підготовленість та готовність. З-поміж цих понять ми обрали саме готовність, що виступає як результат підготовки, як дещо ширша дефініція ніж компетентність. Оскільки майбутній офіцер-прикордонник може бути компетентним, проте не готовим до реалізації проектного управління в органах охорони державного кордону. Наголошуємо, що поняття «готовність» є психолого-педагогічним, оскільки жодна наукова галузь сьогодні не може бути автономною, відокремленою від інших галузей. Проаналізуємо зміст та сутність понять «готовність» та «професійна готовність».

У психологічних та педагогічних дослідженнях готовність виступає багатоплановим поняттям: синергія професійно-особистісних якостей; певний стан особистості; певна особистісна якість; сукупність здібностей.

Вчена О. Костюченко зазначає, що готовність можна представити у такому вигляді: потреба у поєднанні зі знаннями та вміннями [8].

Особливу цінність для представленого дослідження становлять наукові праці представників прикордонної служби: Т. Бунєєв визначав готовність як комплекс інтелектуальних, емоційно-вольових та мотиваційних якостей і військово-професійного блоку знань, умінь та навичок, що уможливають ініціативність офіцера, творчість, та сміливість за управлінські рішення [4].

Таким чином, поняття готовність означає кінцевий результат професійної підготовки, що є інтегральним особистісним утворенням з когнітивного, мотиваційного, емоційного та діяльнісного компонентів. Водночас готовністю є певний рівень психіки, що є основою високих показників досягнень і є залежним від інформації, можливостей щодо зміни ситуації [1-3; 10].

Проектне управління у прикордонній службі вимагає від офіцера-прикордонника виконати роль неофіційного проектолога-управлінця, котрий повинен знати основи управління, соціології, теорії інформації, комунікації, володіти рівнем корпоративної культури, вміти передавати інформацію та розподіляти різноманітні функції між членами проекту, контролювати їх, визначати відповідність між членами проекту та завданнями, що необхідно виконати.

Тому, на запропоновано *професійну готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників* як процес та результат, але як умову результативної реалізації можливостей та потенціалу офіцера-прикордонника щодо здійснення в органах охорони державного кордону проектного управління.

*Професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників –*

це синергія інтелектуального потенціалу, особистісних характеристик офіцера-прикордонника та життєвого і професійного досвіду, сформованого згідно із вимогами майбутньої професійної діяльності прикордонників.

*Професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників* – професійно важлива особистісна характеристика, що уможливує реалізацію проектного підходу в управлінській діяльності органу охорони державного кордону.

Зважаючи на визначення професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління (далі – ПГМОППУ), вважаємо за необхідне конкретизувати педагогічні умови її формування.

З метою якісного обґрунтування педагогічних умов формування ПГМОППУ проаналізуємо зміст поняття «умова» та «педагогічна умова». Дослідники вкладають у дефініцію «умова» різний зміст: обставини, що дає змогу здійснювати, створювати або утворювати що-небудь; обставина, специфіка об'єктивної дійсності задля реалізації чого-небудь; комплекс правил для певної галузі життя, що повинні забезпечити нормальне функціонування чого-небудь. З поданих трактувань можна зробити висновок, що педагогічні умови формування ПГМОППУ є сукупністю можливостей змісту, форми, методу та матеріального простору, що сприяють вирішенню конкретних педагогічних завдань. Таким чином, педагогічними умовами формування ПГМОППУ є комплекс зовнішніх факторів освітнього середовища та внутрішніх особливостей курсантів-прикордонників, достатніх та необхідних для цього процесу. Вважаємо, що кожна виокремлена нами педагогічна умова буде мати ефективний вплив на практику організації освітньої діяльності щодо формування ПГМОППУ. Визначення та обґрунтування педагогічних умов здійснено опору на парадигму системного науково-методологічного підходу, сутність якого полягає в тому, що усі системи можуть розвиватись та функціонувати за сприятливих умов, у нашому випадку – педагогічних умов.

Необхідно зазначити, що у виокремленні педагогічних умов формування ПГМОППУ є врахування змісту дидактичних принципів, яким підпорядковується освітній процес: зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості, послідовності, варіативності, логічності, безперервності, автономності, інтеграції, прагматизму.

Результати проаналізованого досвіду вирішення проблеми впровадження проектного управління в державний сектор, стан сформованості ПГМОППУ дають змогу висловити припущення щодо того, що формування ПГМОППУ буде більш результативним за рахунок впровадження в освітній процес конкретних педагогічних умов:

1) *розвиток мотивації курсантів-прикордонників щодо вивчення алгоритму дій у проектній діяльності;*

2) *збагачення змісту навчальних дисциплін прикладами проектного менеджменту;*

3) *використання активних методів у навчанні курсантів приймати управлінські рішення на засадах проектного підходу;*

4) *розширення професійно-орієнтованої практичної навчальної діяльності курсантів та розвиток корпоративної культури.*

Вибір першої педагогічної умови формування ПГМОППУ обумовлений тим, що професійна підготовка курсантів-прикордонників політико-економічними, соціально-культурними та іншими факторами. Мотивація до здійснення певних дій можлива через усвідомлення вагомості управлінської діяльності офіцерів-прикордонників має вплив на ефективність діяльності.

Зміст другої педагогічної умови пов'язаний із тим, що в академії прикордонної служби існує декілька освітньо-професійних програм, за якими курсанти-прикордонники здобувають спеціальність. Лише у декількох освітніх програмах є навчальні дисципліни про проектну управління: «Управління проектами», «Основи наукового управління». Завданням науково-педагогічних працівників є розроблення такого змісту завдань, ситуацій, що можна інтегрувати у зміст достатньої кількості навчальних дисциплін.

Розроблення третьої педагогічної умови пов'язана з тим, що формування спеціальних здібностей та якостей, що дозволять забезпечити високий рівень компетентності та професіоналізму. Тому слід впроваджувати в освітній процес такі форми, методи та способи формування проектних умінь та навичок, щоб було враховано індивідуальні психологічні характеристики кожного курсанта-прикордонника, поштовх до саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Вибір четвертої педагогічної умови пов'язаний із тим, що необхідно забезпечити таку професійну підготовку курсантів-прикордонників, в якій буде відтворено реальні умови професійної діяльності. Кожен курсант по завершенню навчання посяде своє місце у функціональній ієрархії прикордонного відомства і обов'язково буде виконувати управлінські функції. Вагому частку знань, умінь та навичок щодо проектного управління майбутні офіцери-прикордонники повинні отримати під час освітньої діяльності.

Таким чином, у визначенні педагогічних умов формування ПГМОППУ нами враховано сутність, зміст та компонентну структуру професійної готовності до проектного управління, специфіку майбутньої професійної діяльності, зміст проектного управління.

**Висновки.** Сформованість у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до проектного управ-

ління має прямий вплив на ефективність діяльності органів охорони державного кордону. Прикордонна служба потребує впровадження сучасних результативних управлінських інструментів.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть бути питання аналізу зарубіжного досвіду застосування проектного управління у секторі безпеки та оборони на Заході, конкретизація системи моніторингу щодо сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління.

#### Список використаної літератури:

1. Балагур Л. О. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. – Хмельницький, 2015.– 227 с.
2. Балендр А. В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / НАДПСУ. – Хмельницький, 2011. – 22 с.
3. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НАДПСУ. – Хмельницький, 2011. – 22 с.
4. Бунєєв Т. В. Розвиток готовності в молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов'язків : дис. ... кандидата пед. наук : 20.02.02. ; Нац. акад. Прикордон. військ України. – Хмельницький, 2002. – 212 с.
5. Керівництво з основ Проектного Менеджменту/ Пер. з англ. УАУП, 1999.
6. Когон К., Блейкмор С., Вуд Дж. Керування проектами для «неофіційних» проект-менеджерів / пер. з англ. М. Євсеєнко, О. Кожушко. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2019. 240 с.
7. Кобиляцький Л. Управління проектами: Навч. посібник. МАУП, 2002.
8. Костюченко О. В. Психологічна готовність менеджера до управління проектною діяльністю [Електронний ресурс] // Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Менеджмент соціокультурної діяльності. – 2018. – Вип. 1. – С. 25-40. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bknucams\\_2018\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bknucams_2018_1_4)
9. Кучеренко В., Маркітан О. Управління діловими проектами: Навч. Посібник. ЦНЛ, 2005.
10. Лемешко О. В. Сутність готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон // *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки* / голов. ред. О. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2015. – № 2. – С. 154–163.
11. Мартинишин Я. М., Костюченко О. В. Проектний менеджмент як стратегічний інструмент розвитку соціокультурної сфери [Електронний ресурс] // *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* – 2018. – № 4. – С. 84-89. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm\\_2018\\_4\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2018_4_17).
12. Матвіїшин Є. Планування проектних дій: Навч. посібник ЛРІДУ НАДУ, 2007.
13. Ньютон Р. Управління проектами від А до Я. / пер. з англ. Альпіна Бізнес Букс. К, 2007. 211 с.
14. Словник-довідник з питань управління проектами / За ред. С. Бушуєва Деловая Україна, 2001.
15. Тянь Р. та ін. Управління проектами: Підручник. ЦНЛ, 2004.
16. Управління проектами: Навч. Посібник / Л. О. Збаразська та ін. ЦУЛ, 2008.
17. Gareis R. Happy Projects. ASE Printing House. Bucharest. 2010. P. 79–86
18. Gomes C., Lisboa J. Project management in the context of organizational change. *International Journal of Public Sector Management.* 2008. Volume 21. No. 6, P. 573–585.

#### **Volobuev V. Pedagogical conditions for the formation of the professional readiness of future border officers for project management**

*In the presented article, the problem of forming the professional readiness of future border officers for project management is updated.*

*Bibliographic sources of various types, such as monographs, dissertations, and articles, were analysed. The analysis touched on the achievements of not only domestic pedagogical science, but also foreign ones.*

*A hitherto unexplored question has been singled out, which has become the object of the author's scientific research.*

*The outline of the main material defines the concepts of “readiness”, “professional readiness”, “professional readiness of future border guards for project management” (process and result, but as a condition for the effective implementation of the opportunities and potential of the border guard in relation to implementation in state border protection bodies project management; it is a synergy of intellectual potential, personal characteristics of a border guard officer and life and professional experience formed in accordance with the requirements of the future professional activity of border guards; a professionally important personal characteristic that enables the implementation of a project approach in the management activities of the state border protection*



*body). Pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future border guard officers for project management have been determined: development of motivation of border guard cadets to study the algorithm of actions in project activities; enrichment of the content of educational disciplines with examples of project management; the use of active methods in teaching cadets to make management decisions based on the project approach; expansion of professionally oriented practical educational activities of cadets and development of corporate culture.*

*Conclusions are formulated, which take into account the results of the conducted research.*

**Key words:** *readiness, professional readiness, future border guard officers, professional activity, pedagogical conditions.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.23>**V. V. Halushchak**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Fundamental and Special Disciplines  
Chortkiv Educational and Scientific Institute of Entrepreneurship and Business  
Western Ukrainian National University

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE FUNCTIONING OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM

*The article is devoted to issues of formation of professional competence of students of higher education. It was determined that the problem of professional training of future specialists is in the center of attention in connection with the realization of its practical purpose. After all, professional knowledge, abilities and skills are important mechanisms that ensure and regulate the optimal interaction of students with the future profession. It has been proven that one of the ways of forming the professional competence of specialists, providing them with the necessary theoretical knowledge and practical skills is the involvement of various forms and methods of active learning, because the formation of the professional orientation of an individual cannot happen spontaneously, but requires theoretical thinking, reasonableness and sufficient efficiency in the organization system educational process. The categorical apparatus of the study of theoretical foundations and practical aspects of the formation of professional competence of future specialists in the process of their training in higher educational institutions is analyzed. It was noted that readiness for professional activity combines awareness of the role and social responsibility, the desire to actively perform professional tasks, the attitude to actualization and mobilization of the relevant qualities, knowledge and skills acquired in a higher educational institution. After all, readiness is a natural result of a broadly professional orientation, which implies professional education, upbringing, self-education and professional self-determination. It is substantiated that the main characteristic of professional competence is taking into account psychological, social and cultural factors that depend on the individual's social affiliation and the specific situation. The modern concepts, essence, and content of the competence approach in education have been studied. It was revealed that the basis of qualification requirements should be the components of professional competence, which are related to the realization of the goal of education at different levels, taking into account modern socio-psychological requirements and real conditions of education. The structural components of professional training of higher school students are characterized and it is proved that the teacher must be able to model the educational process in accordance with the modern requirements of science and practice. The essence, content and functions of the professional competence of future specialists are defined and substantiated. The effectiveness of the training of specialists in higher education institutions based on the competence approach in order to ensure the formation of a highly qualified specialist has been proven.*

**Key words:** competence, competence approach in education, professional competence, professional training, readiness, professional education.

**Formulation of the problem.** Updating the content of education, focusing on a new type of pedagogical worldview that meets the socio-cultural challenges of the era, prioritizing the formation of key competences in the intellectual, civic-legal, communication, and information spheres in student youth - these and other features should certainly be reflected in professional and personal qualities future specialists. Higher educational institutions of the third millennium are obliged to train a competent specialist who possesses integral, systematic knowledge, is a person of culture, a leader of the ideas of state building and democratic changes.

It should be noted that psychological and pedagogical studies in the field of professional training of students testify to different approaches of scientists regarding the interpretation of the

category «professional competence». Researchers study it both as a characteristic of a person, and as the implementation of functions, and as a set of communicative, constructive, organizational skills of a person. In addition, competence is considered through the system of levels of professional skill. Also, according to scientists, competence occupies a transitional state between diligence and perfection. It is considered as awareness, authority [2, p.7; 13, p. 34; 14, p. 82]. As we can see, scientists distinguish not narrow knowledge of the subject, but mastery of experience based on philosophy, psychology, anatomy, etc., that is, on deep comprehensive knowledge of theory. That is why the ability not only to interest in information, but also the ability to conduct a dialogue, exchange ideas with listeners becomes an indicator of professional competence. Therefore,

the involvement of students in scientific and research work, in the development of their scientific spirit is also a necessary indicator of competence.

#### **Analysis of recent research and publications.**

The problem of professional training has always been relevant in domestic pedagogy and psychology. A significant contribution to the development of its various aspects was made by research on the study of the structure of professional activity: M. Dyachenko, V. Zagvyazynskyi, L. Kandybovich, N. Kuzmina, V. Slastyonin, V. Shadrikov, etc., on the intensification and optimization of the educational process in higher education school: S. Arkhangel'skiy, A. Verbitskiy, E. Zeyer, V. Savinykh, A. Usova, etc., on modeling students' cognitive activity: V. Bepalko, Yu. Kulyutkin, V. Lyaudis, N. Talizina, etc. At the same time, the construction of professional education based on the competence approach and its use in assessing the quality of training of future specialists led to the appearance of a large number of works devoted to the study of professional competence and the search for optimal conditions for effective methods of its formation, namely: V. Adolf, Yu. Vardanyan, A. Kochnev and others. Also, various types of professional competence were considered in detail in a number of studies, in particular: communicative – V. Zhrebkina, V. Kashnitsky, T. Lipatova, A. Panfilova, G. Trofymova; sociocultural competence – M. Bolina, V. Safonova; intercultural – E. Bystrai, N. Galskova. However, despite significant theoretical developments on this issue, there are still many problems that need to be studied and researched, therefore the topic we have raised is relevant and needs to be resolved at this stage.

**The purpose of the article.** The main goal of this work is the theoretical substantiation of the process of formation of professional competence of future specialists, as well as the identification of psychological and pedagogical conditions for its effective functioning and development.

**Presenting main material.** A holistic approach in science involves a sufficiently clear definition of the boundaries of the object, acting as a basis for separating it from the environment and distinguishing internal and external connections, identifying and analyzing the system-like connections of the object and the way of their implementation; establishing the mechanism of life, the dynamics of the object, that is, the way it functions and develops [3, p. 23]. This methodological position determined the direction of the study of professional competence, i.e. identifying the essence of the phenomenon «competence» and distinguishing its structure and functions. That is why the term «professional competence» is one of the most used new concepts that appeared in science in the last decade.

It is worth noting that some scientists distinguish between two types of professional competence: special (personal and professional activity, the

ability to project one's professional development) and social (joint professional activity) [2, p. 8]. After all, the professional competence of students is the main qualitative indicator of the educational process in a higher educational institution, and its achievement occurs by mastering the necessary competencies. Therefore, one of the main criteria for determining professional competence is success in activities and high productivity. Accordingly, A. Beh, T. Gumennikova, I. Kon, V. Sukhomlynskiy considers the personal aspect of professional competence to be the leading factor that determines the success of educational activities in higher education [4, p.15].

Semantically, the category «professional competence» belongs to the concepts «competence» and «competent». The term «competent» in its etymological basis comes from the Latin «competens» (competentis) - proper, appropriate: 1) experienced in a certain field, some issue; 2) authorized to resolve a case [9, p. 45]. A. Khutorsky defines general subject, subject, as well as key competencies, which in turn are divided into value-content, general cultural, educational-cognitive, informational, and communicative, and social-labor and personal self-improvement competence [7, p.5]. V. Bolotov distinguishes special, social, personal and individual as types of professional competence [2, p. 10]. In our opinion, the fundamental difference between competence and competence is that «competence» is an institutional concept that determines the status of a person, and «competence» is a functional concept that manifests itself in activity.

As evidenced by the review of foreign studies, there is no unity regarding the definition of the concept of «professional competence» (it is «competence» that is most often used in Ukrainian pedagogical studies). The essence of this concept is more often explained thanks to such categories as «readiness», «professionalism», «skill», «ability / ability».

It is impossible not to agree that the competence approach is not limited to narrow professional frameworks and is related to solving a wide range of social, cultural, psychological, physiological and other problems. Therefore, in a broad aspect, professional competence is “a set of theoretical knowledge, practical skills, experience, personal qualities, the dialectical course of which ensures the efficiency and effectiveness of activities” [1, p. 48].

To better understand the nature of the terms «competence» and «competence», let's turn to encyclopedic sources and dictionaries that reveal their multifacetedness and ambiguity. Translated from English, «competence» means: ability; competence, authority [11, p. 263]. Interpretive dictionaries of the English language interpret this concept as appropriateness, sufficiency, ability to perform a certain work, task and duty; mental abilities or general abilities and skills; property with the meaning

«competent» [12]. That is, competence is a normative, ideal goal of the educational process that models the qualities of a future specialist, and competence is its result, the level of manifestation (formation), an area of actual development. From this point of view, competence is the general goal of professional training of future specialists, and professional competence is the result of the educational process in a higher educational institution, the level of its manifestation. This interpretation makes it possible to determine, as A. Khutorsky is convinced, general and individual in the content of competence education [7, p. 8].

The problem of professional training of future specialists is in the center of our attention in connection with the realization of its practical purpose. After all, professional knowledge, abilities and skills are important mechanisms that ensure and regulate the optimal interaction of students with the future profession. Therefore, it is worth noting that the term «professional competence» is characterized as «the ability to carry out functionally directed activity» [13, p. 105].

Thus, the competence of future specialists is an integrating component of their professional competence during higher education and is considered as «integrated professional knowledge, skills, abilities and qualities that ensure the effective performance of a function in professional activity and contribute to their further self-improvement and self-realization in it» [6, p. 12].

Also, according to scientists, the structure of subjective factors of professional competence is united by: type of orientation, level of abilities, competence (special, professional, methodical, social-psychological, and differential-psychological) [3, p. 22]. Therefore, we distinguish three main components of this structure: personal, individual and professional knowledge and skills, that is, professional competence is determined by the level of self-development. Therefore, professional competence can be characterized as a condition for high-quality performance of activities, which is expressed in stable and effective work, in the ability to find an adequate rational solution to a professional problem in conditions of instability of various difficulties. However, practice proves that no educational institution has ever given and cannot give all the knowledge and skills that will be required of a graduate for his professional activity. This statement explains the specifics of knowledge, skills and personal qualities that scientists attribute to the composition of competence, which, in their opinion, is a consequence of self-organization and generalization of activity and personal experience. In other words, competence is a way of existence of knowledge, skills, personal self-realization and finding one's place in the world [12].

It should be noted that professional competence

is a dynamic phenomenon, as it depends on many factors, in particular, on the level of morality of the individual and his qualification, which is determined by: the degree of professional training, the availability of knowledge, abilities and skills necessary to perform work; characteristic of a certain type of work, which is established depending on the complexity, accuracy and responsibility of the specialist.

To understand the essence of the «professional competence» phenomenon, it is necessary to analyze the issue of readiness of future specialists for educational activities. After all, in general, readiness for educational activities, in general for action, is interpreted as the mobilization of all psychophysical systems of a person, which ensure the effective performance of certain actions. That is why the problems of readiness to perform professional activities were so widely covered in the studies of scientists: K. Durai-Novakova, V. Ilyina, N. Sergeeva, V. Slastyonina etc. It is rightly considered that the content of readiness for professional activity combines awareness of the role and social responsibility, the desire to actively (independently, creatively) perform professional tasks, the attitude (mood) for the actualization and mobilization of the relevant qualities, knowledge and skills acquired in a higher educational institution. After all, readiness is a natural result of a broadly professional orientation, which implies professional education, upbringing, self-education and professional self-determination. Also, professional readiness includes emotional stability, professional thinking, that is, such thinking that allows you to penetrate into the cause-and-effect relationships of the educational process, adapt your activities to the search for a scientifically based explanation of successes and failures, predict the results of work [6, p. 21].

It should be noted that readiness is a certain personal formation, which includes three mutually determined components: motivational, cognitive, emotional and volitional. Moreover, the motivational component of readiness determines the attitude of the future specialist to the activity; the cognitive component includes a set of integrated knowledge, abilities and skills necessary for this work; the emotional-volitional component implies purposefulness, perseverance, efficiency, self-organization and self-control.

A professionally competent person is able to rationally use the entire set of civilized experience in one or another field, which means that he has sufficient knowledge of the methods and forms of professional activity. Scientists identify the following as structural components of professional competence:

All the mentioned components of professional competence are closely intertwined, forming a complex structure that forms the «ideal model» of a specialist, determining his personal and activity characteristics, since competence is revealed and



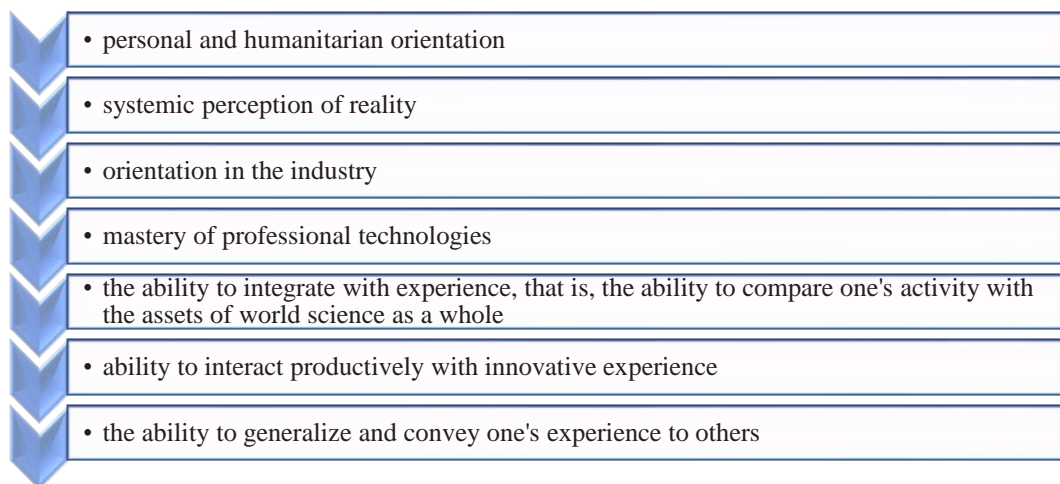


Fig. 1. Structural components of professional competence

can be assessed only in the course of activity and only within the limits of a specific profession.

Taking into account the different approaches of scientists to the interpretation of professional competence, it can be concluded that professional competence is certain individual properties of the subject of professional activity, which are necessary and sufficient for its implementation at a normatively specified level and which are significantly and positively correlated with its main effective parameters - quality, accuracy, productivity, reliability. This is a skill that consists of a set of professional knowledge and skills and the ability to apply them in one's practical activities.

The process of forming a professional orientation is generally determined as a purposeful, organized, pedagogically guided process of instilling in students a value orientation regarding the chosen activity, to the professionally important motives of this activity, the development of professional abilities and needs for personal self-realization in the chosen profession. That is why the formation of a person's professional orientation cannot happen spontaneously, but requires theoretical thinking, reasonableness and sufficient efficiency in the system of organizing the educational process. The combination of knowledge and professional skills of the teacher contributes to the successful implementation of the educational process and its mutual understanding with students. He not only introduces students to the theory and practice of the chosen profession, but also explains, directs the students' activities, organizes the pedagogical process in such a way as to achieve the desired results, namely, to educate true professionals in their field. For the successful training of future specialists, it is necessary to teach them critical thinking and thoughtful decision-making. The teacher contributes to the comprehensive development of the individual, which ensures his readiness for mental and physical work as a bearer of high moral and

intellectual qualities, aesthetic and cultural values, with versatile spiritual and material needs, perfect physical development. He must be able to apply his knowledge in working with a student audience. This activity requires an analysis of the individual and psychological characteristics of students, taking into account the type of nervous system (choleric, phlegmatic, melancholic, sanguine), the ability to influence the emotional sphere of the personality along with the intellectual one, manage and control the attention of the audience, etc. A teacher must master not only the science of teaching, but also the art of communicating with students. It is known that the process of assimilation of educational subjects affects emotions, thinking, mnemonic activity and volitional qualities of the personality of students. While the teacher needs to be able to model the educational process in accordance with the modern requirements of science and practice and taking into account three interrelated aspects of this process: personal, procedural-psychological and pedagogical [10, p. 25].

It should be noted that any profession is associated with various aspects of communication. Therefore, in the matter of the organization of education, it is important to emphasize the establishment of interaction between the teacher and students and between students. In the process of learning management, a flexible work style is necessary, when the thinking work of students to acquire knowledge takes place in a friendly manner in accordance with the assigned task. Therefore, management of the learning process in a democratic style presupposes the equal and active participation of all team members in solving the tasks of the learning process.

**Conclusions and suggestions.** Therefore, the conducted analysis allows us to interpret professional competence as a special ability of an individual, which has natural features in the form of certain socio-psychological properties and acquires further

development as a result of a person's acquisition of life experience and in the process of interpersonal interaction. This type of competence includes a set of communicative, perceptive, interactive knowledge and skills. That is why, taking into account the psychological and pedagogical theories discussed above, it can be said that scientific substantiation of the essence of the professional competence of future specialists is possible under the condition of conducting a scientific study, the main tasks of which are to identify social and psychological patterns of its development, determine the level of formation, develop the structure of competence and features its formation.

#### References:

1. Bibyk N.M. Competency approach: reflective analysis of application. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv: "K.I.S.", 2004. P. 47–52.
2. Bolotov V. A. Competence model: from ideas to educational paradigm. Pedagogy. 2003. No. 10. P. 7–13.
3. Gushlevska I. The concept of competence in domestic and foreign pedagogy. The way of education. 2004. No. 3. P. 22–24.
4. Dyachenko B. Vasyl Sukhomlynskyi in dialogue with the competence approach. Education in Luhansk region. 2008. No. 29. P. 13–16.
5. Ilyin E.P. Motivation and motives. St. Petersburg.: Peter, 2000. 236 p.
6. Zyazyun I. A. Intellectual and creative personality development in the conditions of continuous education. Continuing professional education: problems, search, prospects: monograph / Ed. I.A. Zyazyuna Kyiv: "Vipol", 2000. P. 11–57.
7. Kraevsky V.V., Khutorskoi A.V. Subject and general subjects in educational standards. Pedagogy. 2003. No. 2. P. 3–10.
8. Nychkalo N.G. Continuous professional education as a philosophical and pedagogical category. Continuing professional education: theory and practice. 2001. Issue 1. P. 9–22.
9. Professional education: dictionary / comp. S.U. Honcharenko and others. ; under the editorship N.G. Nychkalo Kyiv, 2000. 380p.
10. System of pedagogical education and pedagogical innovations: coll. of science Kiev Ave.; Poltava, 2002. 101 p.
11. Dictionary of foreign words / edited by O. S. Melnychuk. Kyiv, 1977. 775 p.
12. Modern encyclopedic dictionary. URL: <https://www.ranok.com.ua/ru/info-suchasniy-entsiklopedichniy-slovník-ukraina-vid-a-do-ya-3978.html> (access date 05/06/22)
13. Fedina V. S. Formation of professional competence in future specialists in oriental studies: diss. Ph.D. ped. Sciences: 13-.00.04. Lviv, 2009. 252p.
14. Shishov V. The concept of competence in the context of educational quality. Standards and monitoring in education. 2011. No.7. P. 82–83.

#### **Галушак В. В. Формування професійної компетентності студентів вищої школи як важлива умова функціонування інноваційної освітньої системи**

*Статтю присвячено питанням формування професійної компетентності студентів вищої школи. Визначено, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців перебуває в центрі уваги у зв'язку з реалізацією її практичної мети, так як важливими механізмами, що забезпечують і регулюють оптимальну взаємодію студентів з майбутньою професією, є професійні знання, уміння та навички. Доведено, що одним із шляхів формування професійної компетентності спеціалістів, забезпечення їх необхідними теоретичними знаннями та практичними навиками є залучення різних форм та методів активного навчання, адже формування професійної спрямованості особистості не може відбуватися стихійно, а вимагає теоретичної продуманості, обґрунтованості та достатньої ефективності в системі організації навчального процесу. Проаналізовано категоріальний апарат дослідження теоретичних засад та практичних аспектів формування професійної компетентності майбутніх фахівців в процесі їх підготовки у вищих закладах освіти. Відзначено, що готовність до професійної діяльності об'єднує в собі усвідомлення ролі і соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійні завдання, установку на актуалізацію і мобілізацію придбаних у вищому навчальному закладі відповідних якостей, знань та умінь. Адже готовність є закономірним результатом широко професійної спрямованості, що має на увазі професійну освіту, виховання, самовиховання та професійне самовизначення. Обґрунтовано, що основною характеристикою професійної компетентності є врахування психологічних, соціальних і культурних чинників, які залежать від соціальної приналежності індивіда та конкретної ситуації. Досліджено сучасні концепції, сутність, зміст компетентнісного підходу в освіті. Розкрито, що в основі кваліфікаційних вимог повинні бути встановлені компоненти професійної компетентності, котрі пов'язані з реалізацією мети навчання на різних рівнях, з урахуванням сучасних соціально-психологічних вимог і реальних умов освіти. Охарактеризовано структурні компоненти професійної підготовки студентів вищої школи та доведено, що викладачу необхідно вміти моделювати навчальний процес відповідно до сучасних вимог науки і практики. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції професійної компетентності майбутніх фахівців. Доведено ефективність реалізації підготовки фахівців у вищих закладах освіти на основі компетентнісного підходу з метою забезпечення формування висококваліфікованого фахівця.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність, професійна підготовка, готовність, професійна освіта.

**Л. С. Герасименко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки  
Львівської академії Національного авіаційного університету

**С. М. Муравська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки  
Львівської академії Національного авіаційного університету

**І. В. Куліш**

старший викладач кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки  
Львівської академії Національного авіаційного університету

## ЕТАПИ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В АВІАЦІЙНОМУ ЗВО

*Статтю присвячено розкриттю основних етапів успішного проєктування навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування в авіаційному ЗВО. Відзначено, що під час розробки курсу викладачі стикаються з викликами щодо задоволення потреб майбутніх роботодавців та формування необхідних компетенцій. Визначено, що для успішної розробки навчального курсу існуючих підручників недостатньо, тому викладач повинен наповнювати курс додатковими матеріалами та завданнями. Зазначено, що основними проблемами під час розробки є відбір та апробація матеріалу.*

*Для визначення етапів проєктування навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування в авіаційному ЗВО було адаптовано модель, розроблену зарубіжними вченими Дж. Батлером, С. Хеслапом, Л. Курт. Ключовими аспектами проєктування курсу за цією моделлю є здатність викладача створювати власні навчальні матеріали, розробка матеріалів з опорою на результат навчання, наявність рефлексії викладача. Особливістю цієї моделі є побудова «від зворотнього» (backward-design model), тобто спочатку викладач визначає результати навчання, які базуються на аналізі потреб студентів, потім складає тестові завдання, а вже потім підбирає підручник або складає власні навчальні матеріали.*

*У процесі дослідження визначено етапи проєктування навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування в авіаційному ЗВО: визначення потреб студентів; визначення цілей та завдань; розробка тестових завдань; використання мови та комунікативних умінь; визначення послідовності; створення навчальних матеріалів; проведення навчального курсу; рефлексія; оцінювання курсу; повторення. У ході дослідження було встановлено, що успішна розробка навчального курсу у більшій мірі сприяє розвитку компетенцій курсантів, необхідних для успішної самореалізації у майбутньому.*

**Ключові слова:** етапи проєктування курсу, навчальний курс, іноземна мова професійного спрямування, авіаційний ЗВО, комунікативна компетентність, професійна підготовка, компетенція, рефлексія.

**Постановка проблеми.** Викладачі ЗВО стикаються з проблемою вибору стратегії проєктування навчального курсу для дисципліни: з одного боку, необхідно задовільнити потреби майбутніх роботодавців, а з іншого, сформулювати потрібні компетенції. Для розробки навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування класичних підручників з масмаркету зазвичай недостатньо, оскільки змістове наповнення та очікувані результати навчання, подані у підручнику, можуть бути недостатніми для майбутньої спеціальності. Викладачі наповнюють курс різними додатковими ресурсами, завданнями, однак, існують проблеми відбору та апробації матеріалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розробки навчальних курсів для ЗВО

не є новою. Окремі вітчизняні дослідження, присвячені пристосуванню викладання дисциплін до дистанційного навчання у зв'язку із пандемією COVID (В. Кухаренко, В. Бондаренко [1], І. Мінтій, С. Шокалюк, С. Литвинова, О. Пінчук [3]), обґрунтуванню технологічних засад проєктування та визначенню компонентів продуктивного дистанційного курсу (А. Кучерявий [2], М. Назар [4]). Зазвичай вітчизняні науковці використовують традиційну модель побудови курсу – від цілепокладання до результату. Дослідження зарубіжних вчених [6] пропонують зосередитися на визначенні потреб студентів та визначенні результатів навчання, які потім є фундаментом для визначення цілей і завдань навчального курсу.

Навчання в авіаційному ЗВО, а особливо викладання дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», має власну специфіку, яка впливає на визначення програмованих результатів навчання студентів. Однак, проблема визначення основних етапів проектування навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування в авіаційному ЗВО досі не була предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** – характеристика основних етапів проектування навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування в авіаційному ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Для побудови курсу вважаємо доцільним використовувати модель, розроблену зарубіжними вченими Дж. Батлером, С. Хеслапом, Л. Курт (G. Butler, S. Heslop, L. Kurth) [6], яка складається з 10 етапів (кроків). Ключовими аспектами проектування курсу за цією моделлю є здатність викладача створювати власні навчальні матеріали, розробка матеріалів з опорою на результат навчання, наявність рефлексії викладача.

Викладач є тим елементом, який з'єднує аудиторію з підручником, лише він розуміє, що в навчальному матеріалі працює в даній групі студентів, а що треба вдосконалювати. Саме тому навчальні ресурси, підібрані викладачем, мають потенціал досягання максимальної відповідності потребам студентів. До того ж, якщо матеріали розробляє викладач, вони можуть бути з легкістю адаптовані під цілі конкретного ЗВО. Завдяки проектуванню курсів викладачами реалізується діалог між студентами, адміністрацією ЗВО, стейкхолдерами та науково-педагогічним персоналом, що особливо актуально, зважаючи на вимоги до акредитації спеціальностей.

Важливим моментом є відхід від традиційної моделі побудови курсу, коли викладач обирає підручник, визначає результати навчання та складає робочу програму. На заміну цій моделі приходиться модель побудови «від зворотнього» (backward-design model), тобто спочатку викладач визначає результати навчання, які базуються на аналізі потреб студентів, потім складає тестові завдання, а вже потім підбирає підручник або складає власні навчальні матеріали.

Рефлексія навчального курсу допомагає вдосконалювати його, тому повинна бути заключним елементом у процесі його проектування. Ми переконані, що навчальний курс не є завершеною роботою, а є процесом постійної оцінки та перегляду матеріалу.

Звернемося до опису 10 етапів (кроків) проектування навчального курсу іноземної мови, адаптованих до контексту авіаційного ЗВО.

На першому етапі «*Визначення потреб студентів*» здійснюється аналіз потреб студентів у відповідності з принципами моделі побудови курсу «від зворотнього» (backward-design model). Для цього етапу можна використовувати різно-

манітність методів, серед яких можна виділити опитувальники та інтерв'ю. Ключовими факторами успішного аналізу є орієнтація на студента, прив'язка до реальності, повторюваність та пріоритетність. Початковий етап аналізу потреб можна проводити за допомогою мозкового штурму на зборах факультету або інших заходах. Наступний список потреб студента базується на 2 основних факторах: 1) спостереження викладача за поведінкою в аудиторії; 2) зворотній зв'язок від студентів у процесі неформальних розмов з викладачами. Створений список потреб повинен бути доступний для всіх викладачів.

В авіаційному ЗВО одним з програмних результатів навчання (ПРН) є «вільно презентувати та обговорювати результати досліджень та інновацій, інші питання професійної діяльності державною мовою та англійською або однією з мов країн Європейського Союзу в усній та письмовій формах» [5, с. 8]. Тематика професійних питань визначена в документі ICAO 9835 (Додаток Aviation English) [7]. Можливим прикладом як працює цей етап є використання завдання за тематикою пройденного матеріалу, щоб побачити які прогалини існують у студентів та наповнити їх потрібним контентом для вдосконалення курсу.

Наступним етапом є «*Визначення цілей та завдань*», який базується на потребах студента. Загальноприйнятим є постановка цілей, які є ширшими від завдань. У той час як завдання розділяють цілі на твердження, яким можна навчити та навчитися та які можна виміряти. Якщо студенти виконують всі завдання, вони досягнуть поставлених цілей. Наприклад, одна з цілей навчального курсу з авіаційної англійської може бути сформульована як: використання відповідних комунікативних стратегій, щоб зрозуміти основні передачі диспетчер-пілот. Цю ціль можна розбити на окремі завдання: 1) сформувати вміння спонукання до дії; 2) сформувати вміння обміну інформацією; 3) сформувати взаємодії у підтриманні адекватних взаємин між пілотом і диспетчером; 4) сформувати вміння ефективного управління діалогом.

Третім етапом є «*Розробка тестових завдань*», який полягає у створенні мовного завдання для оцінки рівня виконання його студентами у відповідності до завдань та мети навчального курсу. К. Венден Бренден стверджує, що навчання на основі завдань (task-based learning) на відміну від примушування студентів вивчати мову та трансформувати їхнє навчання на спонтанне використання мови дає студентам можливість «наблизитися та моделювати всі види завдань, які вони повинні виконувати за межами аудиторії та вивчити відповідні форми мови, намагаючись зрозуміти та продукувати мову, яку ці комунікативні завдання містять» [8, с. 134]. Включаючи всі аспекти тестування, тестове завдання буде обмежене наявними ресурсами. Чернетка з тестовими матеріалами, включаючи короткий опис, може бути створена



на цьому етапі, а потім до неї можна повернутися знову на етапі створення матеріалів. Завдання не повинні бути обмежені усним розмовним тестом у стінах аудиторії. Альтернативні оцінювання у формі проекту або презентації також можливі.

У випадку авіаційної англійської мови тестове завдання для студентів може мати форму діалогу між диспетчером та пілотом щодо аварійної ситуації відмови двигуна. У цьому завданні реалізуються усі зазначені вище комунікативні стратегії.

На наступному етапі «*Використання мови та комунікативних умінь*» одна група викладачів виконує тестові завдання, у той час як інші викладачі занотують зрозумілі мовні конструкції та соціолінгвістичні навички, необхідні для виконання завдання. За нашою рекомендацією, викладачі, які проводять тестування та займаються його розробкою, мають бути різними, аби виявити неочікувані проблеми у побудові тесту (та можливо у навчальному матеріалі) до того, як буде створено увесь навчальний курс. Згодом, викладачі, які займаються розробкою навчальних матеріалів, можуть потім використати відповіді для визначення мовних конструкцій та навичок, яким треба навчати під час роботи над курсом. Список потім модифікується в залежності від користі для студентів та доступного часу на інструкції.

У випадку виконання тестового завдання з авіаційної англійської мови, викладачі одразу визначають граматичні структури побудови речень, лексичні одиниці, фрази-кліше для побудови діалогу. З точки зору виконання рольових ігор викладачами обираються мовні конструкції, які вважаються найбільш корисними.

Наступний етап «*Визначення послідовності*» полягає в тому, аби розмістити обрані мовні конструкції та уміння у певну послідовність. Як тільки порядок визначено, створюється певна кількість менших за обсягом завдань для досягнення першочергової цілі курсу. Викладачі повинні зважати на обсяг часу, який доступний для навчання. Якщо станеться так, що занадто багато або мало мовних конструкцій було обрано, викладачі можуть відвідати Етап 4 для зміни вибору мовних конструкцій, Етап 3 для модифікації тестового завдання або навіть Етап 2 для внесення модифікацій до завдань курсу.

На наступному етапі «*Створення навчальних матеріалів*» викладачі використовують завдання курсу для створення різних видів діяльності на практичних заняттях, самостійної роботи та підсумкового контролю для розвитку мовних конструкцій та умінь для оволодіння під час вивчення навчального курсу. Як тільки матеріали створені, вони розміщуються у логічному порядку для кожного заняття, і тоді створюються плани для кожного заняття. На цьому етапі процесу ми вважаємо за корисне зустрічатися, ділитися ідеями та отримувати зворотній зв'язок від колег стосовно матеріалів у розробці. Обмін матеріалами відбу-

вається під час особистих зустрічей або через електронну пошту. Важливо створити приклад навчальних матеріалів для правильного оформлення та швидкої редакції згодом.

Наступний етап «*Проведення навчального курсу*» включає саме навчання. Викладачі проводять заняття, і в той же час роблять нотатки стосовно реакції студентів, поведінки та їхньої роботи у відповідності до завдань кожного заняття та загальної цілі курсу. Викладачі можуть експериментувати протягом занять та вносити свої корективи. Ці модифікації можна вносити до майбутніх планів занять.

Етап «*Рефлексія*» використовується, аби зрозуміти конкретний досвід викладання навчального курсу. Виконуючи інструкції, викладачі повертаються до своїх нотаток та здійснюють рефлексивне спостереження, яке базується на їхньому власному досвіді. Ми рекомендуємо викладачам відкласти інтерпретацію і спочатку висловити їхні спостереження того, що вони бачили, чули та відчували у процесі інструктування. Оскільки ми рекомендуємо, аби рефлексія відбувалася протягом всього процесу, це дуже важливо після виконання завдань студентами повернутися та розглянути навчальний курс як цілісну одиницю.

На етапі «*Оцінювання курсу*» викладачі не лише розмірковують над курсом, але й оцінюють його та вносять пропозиції для наступного раунду внесення поправок. Дуже важливо розділяти спостереження та аналіз з інтерпретацією, аби уникнути швидких висновків щодо успішного вивчення навчального курсу. Після рефлексивного спостереження відбувається концептуалізація та переосмислення курсу завдяки отриманому досвіду. Викладачам рекомендовано завжди мати на увазі потреби студентів під час оцінювання ефективності навчального курсу. Крім того, як частину процесу оцінювання, можна використати зворотній зв'язок від студентів шляхом конфіденційних онлайн опитувань та розмов між викладачами та студентами. Студенти мають засвідчити, що навчальний курс задовольнив їхню потребу.

Останній етап «*Повторення*» полягає у поверненні до першого етапу, при цьому підтверджується циклічна природа десятикрокового процесу. Активне експериментування слідує за концептуалізацією і є етапом, коли викладач готується зануритися у досвід знову шляхом створення стратегій, які співпадають з цілями навчання, наповнення курсу та формою досвіду. На цьому етапі викладачі зустрічаються для обговорення змін та формулювання стратегій, як найкраще повторити та покращити навчальний курс. Наша рекомендація полягає в тому, аби викладачі знову обговорили зворотній зв'язок та змінили ті аспекти, які потребують внесення коректив протягом наданого часу. Ми рекомендували б викладачам вносити корективи за принципом «якщо це не розбілося, не потрібно його лагодити». Це означає, що не кожен аспект розділу потребуватиме змін.

Для викладачів є важливим здійснити пріоритетність змін, аби ці зміни відбулися протягом реалістичних часових обмежень. У кінці вивчення курсу рекомендовано провести зустріч-рефлексію, де завдання мають бути розподілені між викладачами. Різні викладачі беруть різні аспекти для повторення та залишаються на зв'язку. До початку семестру всі змінені матеріали збираються призначеною особою, аби переконатися, що все у повному порядку та матеріали були повністю готові для наступного навчального циклу.

**Висновки і пропозиції.** Етапи проектування навчального курсу є надзвичайно важливими для забезпечення ефективності освітнього процесу. Моделювання за зворотним принципом дозволяє зосередитися на результатах навчання та максимально забезпечити формування потрібних компетенцій. У процесі побудови курсу провідну роль відіграє співпраця між викладачем та його колегами, а також між викладачем та студентами. Серед недоліків, які варто зауважити, є висока трудомісткість та постійне вдосконалення. Неможливо створити курс, який буде ефективним впродовж десятиліть, він завжди знаходиться в активній фазі розвитку, потребує внесення змін та доповнень. Саме за такої умови ЗВО може гарантувати студентам оволодіння компетенціями для успішної самореалізації у майбутній професії.

#### Список використаної літератури:

1. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
2. Кучерявий А. О. Технологічні засади проектування курсів дистанційного навчання. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр Криворізького національного університету, 2019. Том XVII: спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С. 104-108.
3. Мінтій І. С., Шокалюк С. В., Литвинова С. Г., Пінчук О. П. Проектування електронних навчальних курсів на основі типового Moodle-курсу університету. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. Київ, 2020. Випуск 14 (43). С. 66–84.
4. Назар М. М. Компоненти продуктивного дистанційного навчального курсу *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр Криворізького національного університету, 2019. Том XVII: спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С. 114-128.
5. Стандарт вищої освіти магістра за спеціальністю 272 «Авіаційний транспорт» галузі знань 27 «Транспорт» затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 р. № 16. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha\\_osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01311/272-Aviats.transp-mah.31.01.22.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha_osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01311/272-Aviats.transp-mah.31.01.22.pdf)
6. Butler G., Heslop S., & Kurth L. A Ten-Step Process for Developing Teaching Units. *English Teaching Forum*. 2015, 53(2). P. 1-12.
7. ICAO Doc 9835. Manual on the Implementation of ICAO, Language Proficiency Requirements, Montréal, Quebec. Canada, 2010. Retrieved from: <https://skybrary.aero/bookshelf/books/2497.pdf>
8. Van den Branden K. Task-based language education. In *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, ed. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 132–139.

#### **Herasymenko L., Muravska S., Kulish I. The steps in designing English for Specific Purposes educational course in an aviation higher educational establishment**

*The article deals with the disclosure of the main steps of successful educational course development in English for Specific Purposes in an aviation higher educational establishment. It is noted that in the process of the educational course development the teachers come across certain difficulties as the course should be developed in such a way that is to satisfy the needs of future employers, on the one hand, and develop the necessary competences, on the other hand. It is determined that for successful educational course development the number of existing books is not enough, that's why, the teacher is obliged to use additional materials and tasks, but there is a problem of material selection and approbation.*

*For the educational course development we have adapted the model designed by foreign researchers G. Butler, S. Heslop, L. Kurth. The key aspects of the educational course development according to this model are the teacher's ability to create his/her own educational materials, developing the materials based on the results of studying, the teacher's reflection. The peculiarity of this model is that it is a backward-design model, that is to say that the teacher firstly defines the results of studying which are based on students' needs analysis, then makes tests and only then chooses a manual or makes his/her own teaching materials.*

*In the process of research, it was found out that this model consists of 10 steps: identifying students' needs; identifying goals and objectives; developing test tasks; applying language and skills; identifying sequence; materials development; teaching; reflection; the educational course evaluation; revisions. In the process of research, it has been discovered that successful course development contributes a lot into cadets' competences development necessary for successful self-realization in the future.*

**Key words:** steps in course development, educational course, English for Specific Purposes, aviation higher educational establishment, communicative competence, professional training, competence, reflection.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.25>**Ю. О. Глінчук**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін,  
технологій та цивільної безпеки  
Рівненського державного гуманітарного університету

## СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

*У статті звертається увага на актуальність підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки в контексті їх соціальної ролі. На основі теоретичного аналізу досліджуваного питання зазначається, що підготовка майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки потребує суттєвого удосконалення, першоосновою чого є аналіз стану та проблем такої підготовки. Аналізуються стан та проблеми підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей із безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту. Виявлено, що зміни законодавства, внаслідок яких дисципліни «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі» та «Цивільний захист» позбулися статусу нормативних, дисонують із сучасними викликами та загрозами: сусідства з державою-агресором, війною, проблемами демографії, травматизму, здоров'язбереження. На основі цього стверджується про нездатність системи вищої освіти гнучко реагувати на соціальні запити й виклики нинішньої дійсності. Встановлено, що вилученню безпекових дисциплін із освітніх програм підготовки фахівців сприяють і відсутність та часті зміни стандартів вищої освіти для деяких спеціальностей або ж надто узагальнені формулювання щодо набуття необхідних компетентностей. Стверджується про неефективність підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки за рахунок окремих освітніх компонентів, на відміну від безпекових дисциплін. Виявлено, що мають місце проблеми методичного характеру: брак відповідних науково-методичних розробок; відсутність досвіду педагогічної діяльності у викладачів; неврахування безпекових питань, специфічних для галузі освіти. Загалом стан підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки оцінено як незадовільний. Робиться припущення, що євроінтеграційні процеси та широкомасштабні воєнні дії в Україні призведуть до глибшого усвідомлення необхідності вдосконалення підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки та відповідних кроків у цьому напрямі.*

**Ключові слова:** майбутні педагоги; соціальна роль педагога; підготовка в галузі цивільної безпеки; безпека життєдіяльності, охорона праці, цивільний захист.

**Постановка проблеми.** Значні проблеми українського суспільства в галузі безпеки життя та фахової діяльності стали сумними реаліями початку XXI ст. Проте найжорстокішим викликом, який на найвищий щабель підніс проблеми в галузі безпеки цивільного населення, став початок війни 24 лютого 2022 р. та звірства окупантів, вчинені проти мирних мешканців, зокрема, дітей. Заклади ж освіти стали мішенями для артобстрілів і авіаударів, а учасники освітнього процесу – часто живим щитом.

Відтак зростає актуальність підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки, зважаючи на їх майбутню соціальну роль. Адже, по-перше, педагоги безпосередньо впливають на стан здоров'я здобувачів освіти як організатори освітнього процесу та на безпечність (чи небезпечність) їх поведінки в силу освітньої діяльності з окремих предметів чи галузей знань та виховної роботи. По-друге, значну частину доби здобувачі освіти перебувають в закладах освіти, і, якщо в цей час стається надзвичайна ситуація, то організація їх порятунку безпосередньо залежить від педагогів.

По-третє, в умовах необхідності порятунку цивільного населення, коли не всі громадяни мають психологічну стійкість, уміють ефективно комунікувати й організовувати, саме педагог може відіграти ключову роль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На основі вивчення передового зарубіжного досвіду, В. Михайлов вважає, що освіта є найбільш ефективним та безцінним засобом підготовки суспільства до мінімізації природних і техногенних загроз, доказом чому є аналіз багаторічної практики [1].

Суголосними є й висновки С. Гвоздін на основі вивчення досвіду розвинутих країн щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності [2, с. 40].

Потребу формування в майбутніх педагогів умінь і навичок з видів діяльності, які здійснюються не лише в безпечних умовах, а й в умовах ризику, обстоює О. Нагайчук [3].

Є. Литвиновський фіксує увагу на тому, що людство перейшло в кризовий період існування, зазначаючи, однак, що в той час, коли всіма доку-



ментами, зокрема, й Законом України «Про національну безпеку» визначається низький рівень готовності до реагування на ризики виникнення небезпек сучасного середовища, має місце ситуація, в якій на всіх рівнях освіти все менше уваги звертається на формування компетентності з цивільної безпеки [4].

Необхідність підготовки майбутніх фахівців із забезпечення особистої безпеки, безпеки підлеглих та навколишнього природного середовища в умовах повсякденного функціонування, на випадок НС та воєнних дій підкреслюють О. Пищикова, Л. Янова, С. Сахно. Проте, на думку авторів, реалізація конституційного права на захист свого життя і здоров'я від наслідків аварій, катастроф, стихійних лих, застосування зброї, на жаль, передбачено не в повному обсязі в стандартах вищої освіти [5].

Загалом теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що, не дивлячись на актуальність, підготовка майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки потребує суттєвого удосконалення, першоосновою чого, на наш погляд, є аналіз стану та проблем такої підготовки.

**Мета статті** – проаналізувати стан та проблеми підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на стійку тенденцією збільшення проблем у галузі безпеки життя та фахової діяльності 21 жовтня 2010 р. МОН України, МНС України та Держгірпромнаглядом було видано спільний Наказ «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України». Відповідно до цього документа, в закладах вищої освіти статусу нормативних набули дисципліни циклу «Цивільна безпека»: «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі» та «Цивільний захист». Водночас до комплексних контрольних кваліфікаційних завдань державних іспитів слід було включати питання з охорони праці; до дипломних проєктів (робіт) бакалаврів включати окремий розділ «Охорона праці», а магістрів – розділ «Охорона праці та безпека в надзвичайних ситуаціях».

Прийняття згаданого наказу було спрямоване на реалізацію положень Закону України «Про охорону праці», Закону України «Про захист населення і території від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру», Закону України «Про правові засади цивільного захисту», Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та підвищення рівня знань здобувачів вищої освіти з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту. Водночас Наказ

«Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України» корелював із Конституцією України, яка проголошує життя, здоров'я та безпеку людини найвищою соціальною цінністю й провідними освітніми документами (Законом України «Про освіту», Законом України «Про дошкільну освіту», Законом України «Про загальну середню освіту», Законом України «Про вищу освіту» та ін.), які декларують безпеку освітнього середовища.

Проте 30 травня 2014 р. Верховною Радою України цей наказ було скасовано, що серед фахівців у галузі цивільної безпеки викликало потужний резонанс, адже в лютому 2014 р. відбулась анексія частини українських територій і розпочалась антитерористична операція в Луганській та Донецькій областях. В умовах реальних військових дій у східній частині України та сусідства з державою-агресором, що сповідує імперську філософію, нехтує прагненнями українців до суверенітету та європейської інтеграції й зазіхає на українські території така освітня політика багатьма фахівцями в галузі цивільної безпеки була розцінена як «диверсія проти нації».

З іншого боку, гострими залишались проблеми демографії, травматизму й здоров'язбереження, зокрема, статистичного підтвердження набула стрімка тенденція до погіршення здоров'я зрослого покоління за період здобуття загальної середньої освіти [6, с. 53], як і стрімка втрата педагогами професійного здоров'я та довголіття [7].

Таким чином, цілком очевидною стала нездатність системи вищої освіти гнучко реагувати на соціальні запити й виклики нинішньої дійсності.

В часових межах це збіглося з наданням автономії ЗВО, зі зменшенням аудиторного навантаження на здобувачів вищої освіти та зі зменшенням загальної кількості абітурієнтів (представників покоління, народжених у складні 90-ті). В результаті в закладах вищої освіти сформувався дефіцит годин і ставок. Це призвело до складання нових навчальних планів випусковими кафедрами, коригованих таким чином, щоб максимальна кількість дисциплін викладалась саме їхніми викладачами. Але, якщо виключення загальноуніверситетських дисциплін на кшталт «Історії релігії» чи «Політології» лише певною мірою впливає на загальний розвиток майбутніх педагогів, то виключення дисциплін циклу «Цивільна безпека» із переліку нормативних катастрофічно погіршує якість їх фахової підготовки.

Вилученню дисциплін циклу «Цивільна безпека» з освітніх програм підготовки фахівців сприяли й відсутність чи часті зміни стандартів вищої освіти для деяких спеціальностей або ж надто узагальнені формулювання щодо набуття необхідних компетентностей. Часто, якщо



внаслідок змін у стандартах вищої освіти були прописані компетентності щодо збереження життя й здоров'я (фізичного й психологічного), створення безпечного, комфортного простору в закладах освіти, дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни тощо, то, відповідно до освітніх програм, формування цих компетентностей мало забезпечуватись окремими освітніми компонентами, що, на наш погляд, не є дієвим. Так, наприклад, при вивченні дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень» майбутні вихователі вивчають, як ознайомлювати дітей дошкільного віку з поняттями «один і багато», з напрямками в просторі, з геометричними фігурами, як складати конспекти занять, яку наочність використовувати тощо. І в якийсь момент вони отримують інформацію про необхідність профілактики інтелектуально-психологічних перевантажень під час занять. На тлі основного змісту дисципліни це є настільки епізодичним і фрагментарним, що його важливість не те, що втрачається, а, навіть, на належному рівні не сприймається. Або ж під час вивчення дисципліни «Методика навчання природознавства» майбутні вчителі початкової школи вивчають, як знайомити дітей з поняттями живої і неживої природи, з Червоною книгою, з кліматом, рельєфом, сезонними явищами тощо і в якийсь момент вони отримують інформацію (а, часом і неповну) про заходи безпеки при проведенні екскурсій в природу. Це, знову ж таки, сприймається епізодично і фрагментарно на тлі загального змісту навчання з дисципліни. Проте, при вивченні «Безпеки життєдіяльності», «Основ охорони праці», «Охорони праці в галузі» та «Цивільного захисту» ідеї досягнення безпеки, збереження життя, здоров'я та працездатності є основоположними і це сприяє формуванню відповідного ставлення, а надалі – й відповідної компетентності.

Окрім проблеми наявності дисциплін, які б забезпечували підготовку майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки, мали (і мають) місце проблеми методичного характеру. Так, свого часу нововведеність дисциплін циклу «Цивільна безпека» до освітніх програм педагогічних спеціальностей, недостатня її диференціація стосовно сфери освіти на галузевому рівні, брак відповідних науково-методичних розробок, відсутність практичного досвіду роботи в закладах дошкільної чи загальної середньої освіти у викладачів призвели до автоматичного перенесення змісту навчального матеріалу з відповідних курсів, які викладаються вже більш тривалий термін для майбутніх фахівців інших галузей (передусім, технічних), що сформувало значний розрив між змістом навчання та майбутніми професійними обов'язками. Адже цілком зрозуміло, що, наприклад, майбутньому вихователю, вчителю, соціальному педагогу чи

логопеду не прийдеться здійснювати розрахунок освітлення, вентиляції чи захисного заземлення. Тим більше, що стосовно багатьох параметрів існують чіткі норми, які враховуються вже на стадії будівництва закладів освіти. Натомість, окрім загальних, існує низка специфічних для освітнього середовища проблем, які вимагають логічного врахування: небезпеки (природні, техногенні, соціальні), що можуть загрожувати здобувачам освіти та педагогам у різних видах освітньої діяльності (на території закладу освіти, у приміщеннях та кабінетах закладу освіти, під час культурно-масових заходів, екскурсій, навчально-виробничої практики тощо), їх моніторинг, шляхи запобігання чи мінімізації, поведінка в разі настання; нормативно-правові, соціально-економічні, організаційно-технічні, санітарно-гігієнічні, психолого-педагогічні засади охорони праці в закладах освіти; поведінка в разі надзвичайних ситуацій під час освітнього процесу та багато інших.

Стосовно невідповідності змісту навчання майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки, наше переконання корелює з переконанням К. Вариводи в тому, що на спеціальностях педагогічного напрямку безпекова підготовка повинна відрізнятися у порівнянні з технічними чи економічними спеціальностями [8]. Доречною вважаємо й думку А. Литвина, який переконаний, що результативним шляхом вирішення сучасних проблемних питань викладання в ЗВО дисциплін, пов'язаних із безпекою людини є урахування міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами [9].

Ще однією проблемою методичного характеру стала проблема застосовуваних технологій, зокрема інноваційних, дієвість яких нині є загальноновизнаною. Про це, зокрема, говорить і Ж. Гуцак [10]. Хоча варто зазначити, що окремі вчені (Р. Білик, [11] Г. Кривошеєва [12], О. Тимошук [13] та ін.) здійснювали спроби адаптації подачі матеріалу для педагогічних спеціальностей, однак ці поодинокі кроки в своїй сукупності не спричинили появи нової стратегії викладання дисциплін циклу «Цивільна безпека» для майбутніх педагогів.

Не дивлячись на низку наявних проблем, моніторинг навчальних планів та освітніх програм ЗВО, в яких здійснюється підготовка майбутніх педагогів, дозволяє стверджувати про різновекторний пошук шляхів удосконалення їх підготовки в галузі цивільної безпеки. Так, у деяких ЗВО почали з'являтися такі дисципліни як «Безпекознавство», «Оздоровчі технології», «Педагогічна ергономіка НУШ», «Цивільний захист з основами медичних знань», «Основи медичних знань та охорона життєдіяльності» тощо.

Водночас стрімка інтеграція до європейського розвиненого простору, де відповідальність у галузі безпеки ототожнюється з соціальною відповідальністю, а рівень безпеки – з рівнем розвитку країни;

збільшення наукових розробок, що стосуються різних аспектів цивільної безпеки теж сприяє і сприятиме розумінню соціально-економічної ролі відповідної підготовки майбутніх педагогів. Свідченням цього є, зокрема, прийняття останнім часом відповідних документів у контексті реформування системи загальної середньої освіти (Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку безпечної і здорового середовища у новій українській школі», Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» й ін.).

**Висновки і пропозиції.** На основі викладеного вище, нинішній стан підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки, попри очевидну актуальність, вважаємо незадовільним.

До основоположних проблем підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей в галузі цивільної безпеки відносимо: проблему наявності дисциплін циклу «Цивільна безпека» в освітніх програмах, проблему змісту навчання та проблему освітніх технологій.

Проте вважаємо, що євроінтеграційні процеси, з одного боку, та широкомасштабні воєнні дії в Україні, з іншого, призведуть до глибшого усвідомлення необхідності вдосконалення підготовки майбутніх педагогів у галузі цивільної безпеки та відповідних кроків у цьому напрямі, «відправною точкою» для яких, на наш погляд, буде аналіз стану та проблем такої підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Михайлов В. М., Демків А. М. Аналіз проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки у зарубіжних виданнях. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 12 (41). С. 145–165.
2. Гвоздій С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: монографія. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016. 420 с.
3. Нагайчук О. В. Формування компетентності з охорони праці та безпеки життєдіяльності у майбутніх педагогів. *Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: матеріали XVII міжнар. наук.-метод. конф. (Рівне, 18–19 квіт. 2019 р.)*. Рівне: НУВГП, 2019. С. 14–15.
4. Литвиновський Є. Ю. Компетентність з цивільної безпеки – суспільно необхідна компетентність фахівця з вищою освітою у світі VUCA. *Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: матеріали XVII міжнар. наук.-метод. конф. (Рівне, 18–19 квіт. 2019 р.)*. Рівне: НУВГП, 2019. С. 11.
5. Пищикова О. В., Янова Л. О., Сахно С. І. Актуальні проблеми викладання нормативних дисциплін Цивільний захист та Безпека життєдіяльності з метою розвитку професійних компетенцій майбутніх бакалаврів та магістрів усіх галузей знань та спеціальностей. *Вісник Криворізького національного університету*. 2019. Вип. 49. С. 53–58.
6. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2017 р. / МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2017. 516 с.
7. Зоріна М. О. Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33 (86). С. 175–179.
8. Варивода К. Сучасні аспекти викладання дисциплін циклу безпеки життєдіяльності в закладах вищої освіти. URL: [http://ephshair.uhsp.edu.ua/bitstream/handle/\(дата звернення 21.07.2022\)](http://ephshair.uhsp.edu.ua/bitstream/handle/(дата звернення 21.07.2022)).
9. Литвин А. Сучасні проблемні питання викладання дисциплін, пов'язаних з безпекою людини у ЗВО України. URL: [http://ephshair.uhsp.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/4221\(дата звернення 26.07.2022\)](http://ephshair.uhsp.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/4221(дата звернення 26.07.2022)).
10. Гуцак Ж. Актуальні проблеми формування у студентів елементів культури безпечної життєдіяльності у процесі навчання. URL: [https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29\\_ch3\\_2014/5.pdf](https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch3_2014/5.pdf). (дата звернення 26.07.2022).
11. Білик Р. Методика інтегрованого навчання основ охорони праці і безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.
12. Кривошеєва Г. Л. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів у процесі їх підготовки до професійного довогліття. *Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Сер.: «Педагогіка, психологія і соціологія». Донецьк: ДНТУ, 2014 р. № 1(15). Ч. 2. С. 114–119.
13. Тимошук О. С. Методика навчання охорони праці майбутніх вчителів технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.

#### Hlinchuk Yu. State and problems of preparation of future teachers in the field of civil security

*The article draws attention to the relevance of training future teachers in the field of civil security in the context of their social role. Based on the theoretical analysis of the researched issue, it is noted that the training of future teachers in the field of civil security needs significant improvement, the primary basis of which is the analysis of the state and problems of such training. The state and problems of training students*

*of higher education in pedagogical specialties in life safety, labor protection and civil protection are analyzed. It was revealed that changes in the legislation, as a result of which the disciplines "Safety of Life", "Basics of Occupational Safety", "Labor Protection in the Industry" and "Civil Protection" lost their normative status, do not correspond to modern problems and threats: neighborhood with an aggressor state, war, problems of demography, injuries, health care. Based on this, the inability of the higher education system to properly respond to social problems in the current conditions is argued. It has been established that the absence and frequent changes of higher education standards for some specialties or overly generalized formulations regarding the acquisition of the necessary competencies contribute to the removal of safety disciplines from educational programs for the training of specialists. It is asserted about the ineffectiveness of training future teachers in the field of civil security at the expense of separate educational components, in contrast to security disciplines. It was found that there are methodological problems: lack of appropriate scientific and methodological developments; teachers' lack of experience in teaching activities; neglecting security issues specific to the field of education. In general, the state of training of future teachers in the field of civil security is assessed as unsatisfactory. It is assumed that European integration processes and large-scale military actions in Ukraine will lead to a deeper awareness of the need to improve the training of future teachers in the field of civil security and appropriate steps in this direction.*

**Key words:** *future teachers; the social role of the teacher; training in the field of civil security; life safety, labor protection, civil protection.*

УДК 378.14:37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.26>**В. А. Гончарук**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української літератури, українознавства  
та методик їх навчання  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

*У статті розкрито теоретико-методичні основи формування пізнавальної активності здобувачів у закладах вищої освіти. Вказано на те, що молодим людям вже сьогодні слід готуватися до відбудови України після війни, до повернення до належного стану всіх галузей (економічної, культурної, ін.), і, в першу чергу, освітньої. Держава потребує зараз і потребуватиме згодом педагогів-професіоналів, які будуть позитивно вмотивованими до власної професії, усвідомлюватимуть її важливе призначення на невидимому освітянському фронті. Такого педагога повинен підготувати заклад вищої освіти, який буде дбати про позитивну налаштованість своїх здобувачів на майбутню професію, про усвідомлення ними необхідності здійснювати активну пізнавальну діяльність під час навчання у будь-яких умовах (стихійні лиха, епідемії, війни та ін.). Викладачам необхідно здійснювати роботу, спрямовану на формування емоційного складника професійної готовності здобувачів вищої освіти, що означає, розвиток у них бажання до пізнання нового, до розширення знань, до саморозвитку та самовдосконалення. Науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти мають прикласти всі зусилля для формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, що сприятиме соціальному становленню майбутніх учителів, їхньому саморозвитку та самореалізації. У закладі вищої освіти молодь, незважаючи на формат навчання, повинна активно «включатися» у навчально-пізнавальну працю під час і лекційних, і практично-лабораторних занять, і консультацій, виконання індивідуальних та самостійних завдань, інших різноманітних видів навчальної діяльності. Зазначено, що результативність навчання, яка зумовлюється активною участю здобувача у навчальній діяльності, буде залежати від його емоційного стану та позитивної мотивації до такої діяльності. Викладачам ЗВО належить використовувати різноманітні форми зацікавлення здобувачів освітнім процесом, а також формувати у них різні види пізнавальних мотивів.*

**Ключові слова:** здобувачі вищої освіти, формування, пізнавальна активність, позитивна мотивація, пізнавальні мотиви.

**Постановка проблеми.** Нинішньому молодому поколінню потрібно буде відроджувати Україну з руїн війни, відбудовувати міста, піднімати економіку. Це покоління зможе впевнено це робити за умови належної професійної підготовки у закладах вищої освіти. Незважаючи на складну ситуацію в країні, заклади освіти намагаються створити належні умови для забезпечення освітніх запитів молодих людей.

Кожен науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти повинен розуміти своє найголовніше завдання (особливо воно актуальне в умовах війни) – формування емоційного складника професійної готовності здобувачів, що означає, розвиток, попри всі катаклізми (стихійні лиха, епідемії, війну і т.п.) у суспільстві, у здобувачів бажання до пізнання нового, до розширення знань, до саморозвитку та самовдосконалення, що налаштовувало б їх на систематичну, наполегливу й відповідальну працю.

На сучасні виклики суспільства зможе відрегулювати особистість, яка керується позитивною мотивацією. Виявлення мотивів навчання, роз-

гляд їх та й узагалі власне процесу формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти постають актуальними завданнями у наш такий непростий час.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різновекторно досліджували означену проблему такі науковці, як: М. Барчій, Т. Веретенко, В. Гузенко, О. Доля, О. Жукова, В. Знанецький, Т. Клибанівська, П. Лузан, Н. Орлова, Д. Соменко, Т. Тернавська, В. Тесленко, Л. Шевченко, О. Щербак та ін. Учені В. Мясичев, Ю. Шаров, Т. Шамова, Г. Щукіна, С. Якобсон розкрили чинники, що зумовлюють активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти у системі їх професійної підготовки.

Теоретичні основи управління навчально-пізнавальною діяльністю молодих людей з'ясовано у наукових працях Є. Белкіна, Л. Клименко, Н. Тализіної, Ю. Щербаня. Про умови ефективної організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти ідеться у наукових розвідках таких учених, як: П. Автономова, В. Буряка, Л. Петренко, М. Скаткіна, А. Сорокіна; про форми та методи



активізації навчально-пізнавальної діяльності – у працях М. Єнікеєвої, В. Лозової, В. Онищук, Л. Степашка, І. Харламової, Т. Щукіної та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття теоретико-методичних засад ефективного формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в умовах війни.

**Виклад основного матеріалу.** Закладам вищої освіти належить вдосконалювати освітній процес згідно з основними напрямками розвитку освіти. Відповідно до цього потребують розгляду й удосконалення способи підвищення рівня активності здобувачів вищої освіти в навчальній діяльності.

Пізнавальна діяльність особистості проявляється в умінні одержувати від викладача і самостійно ставити пізнавальні завдання, добирати способи досягнення мети і результату. На основі пізнання самого себе, усвідомлення своєї внутрішньої суті у процесі суспільної діяльності активізується самоаналіз пізнавальної діяльності. У такий спосіб розпочинається процес активізації пізнання здобувача, що триває впродовж і надалі, поступово трансформуючись із зовнішнього світу у внутрішній світ особистості, що віддзеркалюється у світоглядному баченні предметів, явищ, знань [1].

До трактування поняття «пізнавальна активність особистості» долучалася чимало вчених, причому більшість із них схилилася до думки, що це не лише здатність у здобутті міцних знань, їх глибокому осмисленні, а й у формуванні відповідної життєвої позиції особистості [2, с. 5].

Щоб вироблялася така активна життєва позиція у молодій людини, їй потрібно визначити для себе позитивні мотиви, сформувані переконання у необхідності навчальної активності.

Роботу з формування позитивної мотивації починати треба з усвідомлення молодими людьми того, для чого вони навчаються, з визначення для себе загальної освітньої мети й конкретних пізнавальних завдань. Для прикладу, їм можна сприймати освітній процес як свій посильний внесок у майбутнє України, як певну форму волонтерства, як роботу над собою на можливому освітянському фронті.

Очолити таку відповідальну діяльність покликані педагоги-наставники, викладачі, які на своєму, на перший погляд, невидимому фронті, несуть почесну варту на освітянському полі, незважаючи на психологічний стрес та на інші несприятливі чинники в умовах війни.

Науково-педагогічні працівники переконують молодь у потребі оптимістичного психологічного налаштування на пізнавальну діяльність, у необхідності отримання майбутньої професії, яка знадобиться їй у майбутній відбудові України. Так налаштована молодь, незважаючи на формат навчання у ЗВО, має активно «включатися» у навчально-пізнавальну працю під час і лекційних, і практично-лабораторних занять, і консуль-

тацій, виконання індивідуальних та самостійних завдань, інших різноманітних видів навчальної діяльності.

Під час формування пізнавальної активності здобувачів у вищому закладі освіти педагог, насамперед, враховує емоційну налаштованість учасників освітнього процесу на навчальну діяльність, іншими словами, на їхню мотивацію до навчання.

Методисти радять освітянам використовувати такі техніки мотивування: «переконання; викликання інтересу; навіювання; делегування; закріплення позитивного враження» [3, с. 121].

Відомо, що освітню мотивацію здобувача вищого закладу освіти складають потреби, мотиви і мета навчально-пізнавальної діяльності.

Педагогічна наука пропонує поділ мотивів на дві основні групи: пізнавальні та соціальні. У межах окресленої теми звернемо увагу на перші. Пізнавальні мотиви пов'язуємо як із обсягом і змістом пізнавальної діяльності, так і з процесом її виконання. Розрізняємо такі їх підгрупи, як: широкі пізнавальні мотиви – виникають у здобувачів залежно від рівня їхньої зацікавленості новими подіями, явищами, фактами, закономірностями у пропонованій навчальній інформації; навчально-пізнавальні – мотиви, які спрямовані на вироблення інтересу до нових способів оволодіння навчальною інформацією, на таку самоорганізацію навчальної діяльності, яка забезпечуватиме її ефективність; мотиви самоосвіти – налаштовують здобувачів на пошук нових шляхів і постійне вдосконалення існуючих способів пізнання необхідного обсягу знань.

Н. Войтенко, Б. Шатохін пропонують педагогам враховувати під час організації навчально-виховного процесу такі принципи, які сприятимуть виробленню позитивної мотивації до навчання: «діяльність повинна бути особистісно-значима, приваблива для студентів; повинні створюватися умови, що активізують реалізацію потенціалу всіх учасників заняття в ході їх спільної діяльності і при обговоренні результатів; кожен студент повинен мати можливість проявити і розвинути свої індивідуальні якості, що володіють сутнісною цілісністю (самовираження, самоствердження); спільна діяльність повинна бути цікавою, посилювати інтерес, пізнавальну активність» [3, с. 121].

Поняття пізнавальної активності і самостійності взаємопов'язані, недостатня активність конкретного здобувача вищої освіти веде його до залежності від інших, позбавляючи самостійності. Керівництво активністю здобувачів можна називаємо активізацією. Її визначають як довготривалий, постійно діючий процес спонукання здобувачів до цілеспрямованого навчання, орієнтований на подолання пасивної і стереотипної діяльності, уникнення спаду і застою в розумовій роботі [4].

Учені досліджували особливості пізнавальної активності особистості.

Дослідники Д. Богоявленська та І. Петухов, беручи до уваги характер пізнавальної активності, виділяють три основні її рівні: 1) репродуктивний (здобувачі вищої освіти відтворюють ті способи діяльності, які використовувалися раніше), 2) евристичний («віднайдення» здобувачами нових способів пізнавальної активності або удосконалення вже існуючих); 3) креативний (творчий підхід до вирішення пізнавальних завдань, нестандартні шляхи їх виконання) [2, с. 6].

Викладачі використовують у закладах вищої освіти різноманітні способи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність здобувачів вищої освіти.

Існують різні шляхи оволодіння здобувачами прийомами пізнавальної діяльності. Установились такі підходи до розв'язання цього завдання:

1) оволодіння прийомами пізнавальної діяльності у процесі навчання, спрямованого на загальний розвиток особистості здобувача (змістовний підхід);

2) формування розумових прийомів у процесі спеціально організованої діяльності (операційний підхід) [5].

На практиці слід використовувати ці обидва прийоми.

Важливою умовою формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти вважаємо використання у пізнавальній діяльності інформаційно-комп'ютерних технологій. Комп'ютеризовані засоби навчання сприяють реалізації навчального матеріалу, що пропонується програмою час від часу, під керівництвом викладача, навчально-рефлекторні запитання та завдання різної модифікації, відповідні на які повинні дати самі користувачі, а якщо вони їх не знають, то можуть знайти потрібний матеріал в електронному підручнику самі чи скористатись довідкою або підказкою, дидактичною операцією, яка підтримує зацікавленість та впевненість здобувача, тому що надає можливість пригадати призабутий матеріал і «наштовхує» на правильний хід думок і дій. Програма передбачає також варіативність у виборі питань і завдань для кожного окремого етапу подачі чи закріплення знань, тому кожного разу, навіть при неодноразовому зверненні до повтору чи контролю, здобувач освіти отримує новий пакет запитань і завдань [6].

Науково-педагогічний працівник ЗВО усвідомлює, що результативність навчання, яка зумовлюється активною участю здобувача у навчальній діяльності, буде залежати від його емоційного стану та позитивної мотивації до такої діяльності

[7]. Усім учасникам освітнього процесу слід дбати про свою емоційну сферу, спрямовувати в позитивне русло свої думки.

**Висновки і пропозиції.** Отже, у закладах вищої освіти процес формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Позитивна мотивація до навчання, ініціативність в освітньому процесі, пізнавальна самостійність під час різноманітних видів навчальної діяльності забезпечують активну участь, співпрацю здобувачів у навчанні.

Формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти здійснюється із урахуванням таких педагогічних умов, як: наявність пізнавальних мотивів до навчання; використання в освітньому процесі особистісно орієнтованих технологій; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій.

Пізнавальна активність за умови правильної педагогічної організації пізнавальної діяльності здобувача освіти, систематичної та цілеспрямованої виховної діяльності здійснює сильний вплив на розвиток його особистості.

*Подальшого дослідження* потребують психологічні засади формування пізнавальної активності молодого покоління, технології зосередження тривалої уваги на певній навчальній проблемі представників покоління Z і Y та ін.

#### Список використаної літератури:

1. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (дата звернення: 29.07.2022)
2. Тесленко В. В. Формування творчої пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 1. С. 5–11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_1_3) (дата звернення: 29.07.2022)
3. Войтенко Н. С., Шатохін Б. І. Стимулювання та мотивація навчальної діяльності студентів на заняттях з математики. URL: <http://www.scinotes.mgu.od.ua/archive/v25/34.pdf> (дата звернення: 26.07.2022)
4. Чепурний В. І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/69.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/69.pdf) (дата звернення: 29.07.2022)
5. Формування пізнавальної активності школярів на уроках української мови. URL: [https://vuzlit.com/555880/formuvannya\\_piznavalnoyi\\_aktivnosti\\_shkolyariv\\_urokah\\_ukrayinskoyi\\_movi](https://vuzlit.com/555880/formuvannya_piznavalnoyi_aktivnosti_shkolyariv_urokah_ukrayinskoyi_movi) (дата звернення: 29.07.2022)
6. Жукова О. С. Формування пізнавальної активності студентів при застосуванні навчального процесу нових інформаційних технологій. URL:

<https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08zoster.pdf> (дата звернення: 29.07.2022)

7. Гришко О. І., Клевака Л. П. Психолого-педагогічні умови формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти. *Психолого-*

*педагогічні координати розвитку особистості*: зб. наук. матеріалів І Міжнар. наук.-пр. акт. конф. (2–3 червня 2020 р., м. Полтава). Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 114–119. URL: <http://reposit.pntu.edu.ua/handle/PolNTU/7540> (дата звернення: 29.07.2022)

---

**Honcharuk V. Modeling of cognitive activity of students higher education in the conditions of war**

*The article reveals the theoretical and methodological foundations of the formation of cognitive activity of students in institutions of higher education. It is pointed out that young people should already prepare for the reconstruction of Ukraine after the war, for the return to the proper state of all sectors (economic, cultural, etc.), and, first of all, educational. The state needs now and will need professional teachers who will be positively motivated towards their profession, aware of its important purpose on the invisible educational front. Such a teacher should be prepared by a higher education institution, which will take care of the positive attitude of its students towards the future profession, about their awareness of the need to carry out active cognitive activities during training in any conditions (natural disasters, epidemics, wars, etc.). Teachers need to carry out work aimed at forming the emotional component of the professional readiness of students of higher education, which means the development of their desire to learn new things, to expand knowledge, to self-development and self-improvement. Scientific-pedagogical workers of the institution of higher education must make every effort to form the cognitive activity of students of higher education, which will contribute to the social development of future teachers, their self-development and self-realization. In an institution of higher education, young people, regardless of the format of education, should actively «get involved» in educational and cognitive work during lectures, and practical-laboratory classes, and consultations, performing individual and independent tasks, and other various types of educational activities. It is noted that the effectiveness of training, which is determined by the student's active participation in educational activities, will depend on his emotional state and positive motivation for such activities. Higher education teachers should use various forms of interest of students in the educational process, as well as form different types of cognitive motives in them.*

**Key words:** *students of higher education, formation, cognitive activity, positive motivation, cognitive motives.*

УДК 374.121

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.27>**I. I. Горнар**здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
ORCID: 0000-0002-2993-6262

## ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Сьогодні в проблемне поле освітніх проблем обговорення потрапляють чи не всі основні характеристики процесів освіти особистості: формування особистості (в світлі соціально значущих властивостей і якостей), зміст теоретичної і практичної підготовки студентів як майбутніх фахівців, шляхи і засоби мотивації професійної самореалізації тощо. При цьому традиційні проблеми отримують нові імпульси розвитку, а головне - нові напрямки, нові грані в самій постановці цих проблем і далі - в пошукові ефективних шляхів їх вирішення. На соціально-педагогічному і практико-прикладному рівнях порушуються питання про розширення освітнього простору (його структуру, зміст, організаційні форми), про принципову побудову педагогічних процесів на основах гуманізації й гуманітаризації. Початковим пунктом, точкою відліку тут є проблема особистості вихованця як людини самостійної, вільної, що відповідально визначає свій життєвий, зокрема, професійний шлях.

В умовах сьогодення актуальність проблеми професійної самореалізації особистості майбутнього викладача зростає у зв'язку з такими особливостями суспільства, як нестабільність, невизначеність, що пронизують практично всі сфери життя людини. В цих об'єктивних обставинах проблема суб'єктивного вибору особистості стає значущою. Новітні структурно-змістовні зміни сучасності ставлять людину перед необхідністю індивідуального вирішення складних соціально-професійних питань, які характеризуються пошуком себе, з визначенням своїх бажань і очікувань, свого місця і користності у світі, тобто питань, що безпосередньо визначають зміст самореалізації особистості, з формуванням спроможності до неї, з умінням помічати, знаходити, створювати умови, які сприяють переходу потреби в самореалізації із потенційної в актуальну, з пошуком простору для вияву самореалізації в першу чергу через комунікативну взаємодію та інші види діяльності.

Для кожної людини важливо проявити себе та затвердити свою індивідуальність у соціумі. Соціум, в свою чергу, впливає на розвиток особистості та спрямовує самовияв у той напрямок, завдяки якому її «Я» буде у повній мірі реалізовуватися.

**Ключові слова:** самовираження, самореалізація, самоактуалізація, самооцінка, професійна самореалізація.

**Постановка проблеми та обґрунтування актуальності проблеми:** Проблема у виборі простору для самореалізації актуальна в сучасному світі, оскільки нинішнє суспільство диктує жорсткі правила, у яких існування цілісної особистості передбачає багато перешкод для самореалізації в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій:** Особливий інтерес щодо проблеми самореалізації викликають вітчизняні наукові дослідження останніх років таких учених: А.І. Калініченко, В.В. Радул, І.П. Краснощок, Л.І. Іванцев, С.В. Малазонія, Т.В. Новаченко, І.В. Тимошук, С.Я. Харченко, в яких розглядаються організаційні аспекти самовиховання студентів, проблеми їх соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції.

**Мета статті.** Показати особливості професійного розвитку особистості в різних ситуаціях та за різних умов.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення проблеми самовираження особистості має дис-

циплінарний характер, оскільки висвітлюється у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. Психологічні та педагогічні процеси сутності самовираження особистості досліджено в наукових доробках Л. С. Виготського, Д. І. Фельдштейна К. Ф. Абульханової-Славської, Л. І. Божовича, І. Д. Беха, В. В. Давидова та ін.

Дослідження А. Ф. Лосева розкривають сутність поняття «вираження» як активне спрямування внутрішнього в напрямку зовнішнього, певна активна трансформація внутрішнього в зовнішнє, що є поєднанням двох сторін існування особистості. До того ж внутрішнє є сутнісним, а зовнішнє сприймається іншими [1].

Ми поділяємо думку І. Ф. Надольного, який наголошує, що активність спонукається, як внутрішніми, так і зовнішніми регуляторами поведінки. Внутрішніми регуляторами активності дії людини він називає потреби, інтереси, мотиви, наміри тощо. З-поміж ціннісних орієнтацій людини виокремлює орієнтацію на самовираження, самоствердження, самореалізацію, самодіяльність [2, с. 468].

Поняття «самовираження», за словами А. Ребера, є відбиття ззовні своїх внутрішніх



почуттів, переконань, установок, будь-яка поведінка, яка здійснюється для «чистого» задоволення індивіда, особистісна форма активності, що формується й розвивається в спілкуванні й діяльності, має зв'язок із потребами особистості в суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації [3, с. 468].

Значення діяльності для людини важлива з позиції психіки, яка формується та виявляється в діяльності протягом життя. Про спрямованість індивіда (потреби, нахили, ідеали, бачення) дізнаються, аналізуючи її діяльність. Про сутність особистості, її характер дізнаються, вивчаючи та аналізуючи наслідки її діяльності. Своїми реальними діями людина виокремлюється у взаємодії з навколишнім середовищем, перетворюючись, змінюючи свій внутрішній світ, свідомість, ставлення до інших людей та до себе, що відбивається в досвіді людини, виявляючись у саморозумінні своїх психічних особливостей.

Зі свого боку, Д. Н. Узнадзе визначає декілька способів самовираження особистості: вираження людиною в зовнішній поведінці того, що вона реально відчуває; ускладнення в зовнішньому вираженні свого внутрішнього стану, що вимагає від неї докладання певних зусиль; вираження в однотипних ситуаціях поведінки, протилежної очікуваній; постійне занурення особистості у свій внутрішній світ і за потреби лише зовнішнє пристосування до ситуації [4].

Зауважимо, що між самовираженням та необхідністю в суспільному визнанні існує взаємозалежність, що виражається в самоствердженні, самовизначенні та самореалізації індивіда, що є основними провокаційними факторами самовираження. Так, без суспільного визнання людина втрачає мотивацію та сенс діяльності, відчувається неприйнятно в середовищі, у якому існує. Самоствердження, як прагнення до сприйняття себе соціумом, стимулює особистість до самовдосконалення, самовиховання, спричиняє певні виявлення в поведінкових ситуаціях, діяльності. На думку Д. І. Фельдштейна, особистість намагається розкритися, протиставивши себе іншим, показати власну позицію щодо інших людей, отримавши від них визнання її незалежності, посівши при цьому активне місце в різних соціальних відношеннях, де її «Я» рівне з іншими, що забезпечує розвиток у дитини нового рівня самопізнання в суспільстві [5, с. 145].

Особистість – це людина, яка має свою індивідуальність, дотримується свого світогляду та слідує за ним, має ті якості, які відрізняють її від інших людей. Однак не кожному людину можна назвати особистістю, оскільки, маючи унікальність, людина не завжди може її правильно скерувати та визнати в собі. Індивідуальність не схожа на інші унікальні якості, притаманні людині, що відрізня-

ють її від інших індивідів.

Усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок називають самосвідомістю особистості.

Знання та навички з різної діяльності не робить людину особистістю. Важливим фактором є те, що людина вкладає у свій розвиток, як вона змінюється, сприймає та віддзеркалює навколишнє середовище, за допомогою чого формує нові якості особистості.

Самооцінка – судження людини про наявність в неї тих чи тих якостей, властивостей у співвідношенні їх із певним еталоном, зразком. Самооцінка – виявлення оцінного ставлення людини до себе, результат передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу [6].

За допомогою самооцінки людина тверезо оцінює та визнає свої слабкі та сильні сторони, що є підґрунтям створення свого «Я», тому що пізнавши себе, зважаючи на ті якості, що потрібні для співіснування, ми можемо отримати та задовольнити цілі, до яких прямуємо. Кожна людина малює в своїй свідомості якийсь «ідеал», до якого вона прагне, на який хоче бути схожа, тому оцінка своїх дій та вчинків, поведінки, досягнень у суспільстві дозволяє коригувати та змінювати себе, удосконалюватися, щоб досягти своєї мети. Самооцінка може змінюватись у процесі всього життя індивіда через певні обставини, проблеми, перемоги тощо. Усе те, що впливає прямо чи опосередковано на людину корегує структуру особистості. Людина, у якої висока самооцінка, може досягти більших перемог, ніж та, у якої низька самооцінка. Висока самооцінка передбачає віру у свої сили, свої знання та вміння, це внутрішня впевненість, яка допомагає рухатися вперед до нових звершень. Ця впевненість є потужним поштовхом для здійснення неможливого.

Рівень адекватності самооцінки виявляє наявність чи відсутність зв'язку між реальним та фактичним уявленням про себе індивіда.

Важливим питанням є самореалізація особистості. Процес самореалізації поєднують із поняттям «самоактуалізація». «Самоактуалізація пов'язана із людською потребою, вона означає, що люди прагнуть реалізувати те, що вони, імовірно, можуть здійснити, тобто відчувають потребу в цьому. Самоактуалізованим людям притаманне велике бажання бути корисними суспільству, вони поведуться більш доброзичливо й дружньо, менше стурбовані власними потребами» [7, с. 772–773].

Вивчаючи проблему соціалізації, Е. В. Галажинський зазначає: «...у прагненні до самореалізації відбивається діалектика людства, його поступальний розвиток, що досягає такого рівня за умови, якщо не стихійні, однак до цього

часу не чіткі тенденції розвитку в суспільній свідомості починають усвідомлення можливості активізації сутнісних сил людини в еволюції на рівні певної особистості (онтогенез) та на рівні людства (філогенез), що виявляється у феноменах прагнення людей до самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку як ознаки виокремленої активної участі свідомості людей у здійсненні еволюційного процесу» [8, с. 36].

Не підтримуючи цю думку, Л. А. Коростильова зазначає: «Багато філософів вважають, що самореалізація особистості є проблемою не тільки міждисциплінарною, а й міжпарадигмальною через те, що сьогодні не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Ця проблема також відрізняється маргінальністю, оскільки охоплює теми, які належать до проблемного поля різних наук» [9, с. 10].

Отримавши сприятливі засоби для визнання й збереження значущості власного соціального статусу, людина знаходить можливість виявити себе в непередбачуваних обставинах – у ситуаціях невизначеності й неповторності (самотність, втрата сенсу життя, страх смерті тощо). Ідеали, інтереси, мотиви вибудовуються в такій ієрархії:

1. Конкретні ідеали, що втілюються в конкретну людину (наприклад, у батька, учителя, кумира), повинні набути узагальнених форм ідеалізації – образи людей, яким притаманні ідеальні риси.

2. Різноманітні інтереси після стабілізації мають конкретизуватися суб'єктом.

3. Мотиви вчинків після невмілого встановлення зв'язків між діяльністю й особистісними якостями, ситуативним інтересом до власного та чужого внутрішнього світу мають активізувати процес самовиховання [10, с. 32–40].

Питання про сутність людини, її сутнісні сили й про реалізацію власної місії є визначальним у розв'язанні проблеми самореалізації, самоактуалізації [11, с. 103].

Поняття «професійна самореалізація» Н. Пилипенко розуміє як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста під час первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей та обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття й здійснення особистісного професійного потенціалу [12, с. 74].

Визначальними аспектами становлення професійної самореалізації є вибір навчального закладу, напрямку майбутньої діяльності, яка повністю розкриє потенціал індивіда та буде сприяти його самовираженню. Отже, професійна само-

реалізація передбачає цілеспрямований вибір професії, досягнуті в ній результати, кар'єрне зростання та розвиток професійної діяльності, а також задоволення тим, чим особистість займається й що отримує натомість, як складається її професійне життя та кар'єра.

Професійну самореалізацію особистості Л. Мітіна розглядає як дворівневу інтегральну характеристику суб'єкта діяльності й особистості, яка в моделі професійного розвитку є важливою завершальною стадією разом із стадіями самовизначення та самовираження. Для неї притаманні формування життєвої філософії, осмислення себе як фахівця, осмислення сенсу життя. У такий спосіб досягається не тільки професійна майстерність, а й відбувається гармонійний розвиток особистості. Водночас професійний розвиток, який відбувається впродовж життя, визначається суперечностями між «Я-чинним», «Я-дзеркальним» та «Я-творчим» кожного професіонала. Вектором професійної самореалізації стає «Я-творче» [13, с. 28–38].

На думку О. Артемової, професійна самореалізація як процес соціалізації має два рівні: репродуктивний і творчий. На репродуктивному рівні суб'єкт намагається ігнорувати ті цінності, мотиви й потреби, які б зорієтували його на професійну перспективу в аспекті нових знань, умінь, навичок та допомогли б розв'язати нові професійні завдання. На творчому рівні відбувається реалізація суб'єктом нагромадженого інтелектуального досвіду в межах професійного потенціалу та подальше формування професійної майстерності й компетентності [14].

У структурі об'єктивних умов виокремлюються такі компоненти: соціально-педагогічний (суспільний статус фахівця й адекватна соціальна політика, матеріальне становище й стимулювання праці, побутові умови) і практичний (кількісний та якісний склад колективу, рівень організації праці). До суб'єктивних умов належать: ставлення фахівця до професії через розуміння її самоцінності, уявлення про себе як професіонала, потреба в професійному вдосконаленні й творчому підході до професійної діяльності, психологічне самопочуття та комфортність на роботі [15].

Будь-яка діяльність провокує активізацію процесу саморозвитку. Без цієї важливої одиниці людина не може рухатися далі, вона має прагнути розвитку, удосконалення, змін та розширювати світогляд задля отримання того результату, на який вона розраховує в процесі своєї діяльності.

Самосприйняття – це безумовне прийняття себе та своїх дій незалежно від оцінки оточуючих. Самосприйняття може залежити від емоційного рівня, відбиваючи позитивні та негативні сторони аналізу своєї діяльності. Висновки стимулюють

людину змінюватися та покращуватися, що, зі свого боку, сприяє саморозвитку.

У досягненні саморозвитку важливу роль відіграє механізм самопрогнозування, оскільки індивід має передбачати результати власної діяльності, поведінки й безпосередньо себе в нових морально-духовних координатах.

Проблема у виборі простору для самореалізації актуальна в сучасному світі, оскільки нинішнє суспільство диктує жорсткі правила, у яких існування цілісної особистості передбачає багато перешкод для самореалізації в суспільстві. Особистості часто важко самостійно обрати свій шлях та прямувати до своїх істинних цілей, долаючи бар'єри, які виникають у неї. Особистість потрапляє в позицію протистояння всьому світу задля вираження свого «Я».

Ж.-П. Сартр писав: «Я відповідаю за себе й за усіх, і я створюю образ людини, що відповідає моєму уявленню про те, якою повинна бути людина» [16, с. 165].

Основну роль у розвитку та зростанні людини відіграють не тільки результати діяльності, а й їх психологічне переопрацювання особистістю, становлення внутрішнього світу людини, коли відкривається справжній, потрібнісний смисл її життя й діяльності. З цієї позиції А. Маслоу зауважив: «Самореалізація – це не річ, яку можна мати чи не мати. Це процес, що не має закінчення... Це спосіб життя, спосіб роботи й ставлення до світу, а не одиничне досягнення» [17, с. 82].

Отже, на підставі теоретичних узагальнень ми вважаємо, що професійна самореалізація особистості – це її характеристика, що містить життєво вмотивований поштовх задля самореалізації та своїх внутрішніх мотивів в обраній професійній галузі, розвиток та вдосконалення, набуття нових знань та можливостей, які потребує суспільство від особистості.

**Висновок:** Найбільш повне розкриття здібностей людини можливе тільки в суспільно значущій діяльності. Важливо, щоб реалізація такої діяльності детермінувалася не тільки зовні (суспільством), а й внутрішньою потребою самої особистості в ній. Діяльність особистості в цьому разі стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у певній діяльності має характер самореалізації.

#### Список використаної літератури:

- Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура / редкол.: Т.И. Айзерман, П.П. Гайденко, Л.И. Греков. – М.: 1991. – С. 21 – 186.
- Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 672 с.
- Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии и психиатрии : [в 2-х т.] / Артур Ребер. – М.: «Т. 2: П-я». – 2003. – 560 с.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 431 с.
- Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во Инст. практич. психол., Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
- Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура / редкол.: Т.И. Айзерман, П.П. Гайденко, Л.И. Греков. – М.: 1991. – С. 21 – 186.
- Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А.А. Ауербаха; науч. ред., пер. на рус. яз. А.А. Алексеева]. – М., 2003.
- Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: Дисс. ...д-ра. психол. наук. – Томск, 2002.
- Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылева. – Спб., 1997.
- Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 672 с.
- Радул В. В. Соціально – професійні проблеми сучасної педагогічної науки: монографія / В. В. Радул. – Харків: Мачулін, 2019. – 332 с.
- Пилипенко Н. М. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. Соціальна психологія. 2005. № 3 (11). С. 72–79.
- Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
- Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. 2010. № 1. URL: <http://social-science.com.ua/article/186> (дата звернення: 21.02.2018).
- Федосенко Е. В. Особенности психологического сопровождения учащихся в учреждениях начального профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб., 2007. 220 с.
- Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. – М.: Прогресс, 2000. – 480 с.
- Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социоэкономического типа: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2007. - 20 с.

### **Hornar I. Professional self-realization of the individual**

*Today, almost all the main characteristics of personality education processes fall into the problematic field of educational problems of discussion: personality formation (in the light of socially significant properties and qualities), the content of theoretical and practical training of students as future specialists, ways and means of motivating professional self-realization, etc. At the same time, traditional problems receive new impulses of development, and most importantly - new directions, new facets in the formulation of these problems and further - in the search for effective ways to solve them. At the socio-pedagogical and practical-applied levels, questions are raised about the expansion of the educational space (its structure, content, organizational forms), about the fundamental construction of pedagogical processes on the basis of humanization and humanitarianization. The starting point, the reference point here is the problem of the student's personality as an independent, free person who responsibly determines his life path, in particular, his professional path.*

*In today's conditions, the relevance of the problem of professional self-realization of the personality of the future teacher is increasing in connection with such features of society as instability, uncertainty, which permeate almost all spheres of human life. In these objective circumstances, the problem of the subjective choice of an individual becomes significant. The latest structural and substantive changes of modern times present a person with the need for an individual solution to complex socio-professional issues, which are characterized by the search for oneself, with the determination of one's desires and expectations, one's place and usefulness in the world, that is, issues that directly determine the content of the self-realization of the individual, with the formation of the ability to it, with the ability to notice, find, create conditions that contribute to the transition of the need for self-realization from potential to actual, with the search for space for the manifestation of self-realization primarily through communicative interaction and other types of activities.*

*It is important for every person to express himself and to establish his individuality in society. Society, in turn, influences the development of the personality and directs self-expression in the direction that will allow its «I» to be fully realized.*

**Key words:** *self-expression, self-realization, self-actualization, self-assessment, professional self-realization.*



**Т. М. Горохівська**доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету «Львівська політехніка»

## АТРИБУТИВНІ ПОКАЗНИКИ ДЕФОРМАЦІЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено розгляд актуальної проблеми атрибутивних показників деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в контексті їх професійної діяльності. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі визначення, сутності та змісту дефініції «професійна деформація», що досліджується як феномен професійного розвитку особистості, шляхом взаємодії особистості і професії в межах становлення особистості з акцентуванням уваги на виявленні базових особистісних детермінант, що сприяють виникненню і розвитку педагогічної деформації. Водночас наголошено на неоднозначності наукових підходів до проблеми співвідношення понять «професійні деструкції» і «професійна деформація», наведено відповідні приклади. Визначено класифікацію професійних деформацій. Підкреслено, що подолання негативних тенденцій професійної деформації вимагає значної реструктуризації особистого і професійного ставлення викладача, успіх якого значною мірою визначається рівнем його професійно-педагогічної компетентності. Означену компетентність охарактеризовано як гармонійний сплав загальнокультурної, психолого-педагогічної, предметної і методичної підготовки, практичного досвіду, професійно-важливих особистісних якостей і цінностей, що забезпечують успішність професійно-педагогічної діяльності. Визначено атрибутивні показники деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО з урахуванням її структурних компонентів (пізнавально-інтелектуальний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний). З'ясовано фактори та причини, які виконують роль рушійної сили розвитку деформацій професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. Зроблено висновок про те, що професійно-педагогічна компетентність та професійна деформація взаємопов'язані та взаємозалежні, оскільки, з одного боку, розвиток професійної деформації знижує рівень професійно-педагогічної компетентності, а з іншої – високий рівень досліджуваної компетентності сприяє корекції професійних деформацій. Зауважено, що розвиток проявів професійних деформацій робить актуальними питання профілактики і подолання цієї проблеми в межах системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

**Ключові слова:** професійна деформація, професійні деструкції, професійно-педагогічна компетентність, професійний розвиток, викладач вищої школи.

**Постановка проблеми.** Зростаючі вимоги до якості вищої освіти в умовах її структурної перебудови та інтеграції у світовий освітній простір суттєво змінюють рівень соціальних очікувань до результативності всього комплексу підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО. В цьому контексті цілком зрозумілим є високий рівень вимог до професійної ефективності викладачів, що передбачає їх неперервне професійне зростання, соціальну та професійну мобільність, готовність до роботи в нових умовах, розвиток професійно-педагогічної компетентності. Але наслідком професіоналізації педагога може виступати не лише досягнення ним професійної ідентичності, але й професійна деформація, яка особливо проявляється у професіях соціономічного типу, до якого належить і галузь освіти. Адже освоєння професії педагогом неминує супроводжуватися його змінами, коли, з одного боку, спостерігається посилення та інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішному здійсненню про-

фесійно-педагогічної діяльності, а з іншого – зміни і навіть знищення особистісних характеристик, що не беруть участі в цьому процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчує, що проблеми впливу професії на особистість і пов'язані з цим зміни останнім часом концентрують увагу науковців. Розкриття взаємозв'язку професійної підготовки і особистості, діяльності та свідомості заклало підґрунтя вивчення авторами різноманітних професійних деформацій. Зокрема, ці дослідження були спрямовані на вивчення їх змісту (Г. Абрамова, В. Бойко, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова та ін.); рівнів та форм прояву (Р. Грановська, Е. Зеер, Є. Юрченко та ін.); напрямів профілактики і корекції (О. Дубчак, Т. Жалагіна, О. Іванова та ін.). Висвітленню деяких аспектів деформації особистості педагога, дезадаптующим впливам професійної діяльності на педагогічних працівників присвячені праці В. Бодрова, Л. Карамушки,

Л. Мітіної, Н. Подимова, Є. Руденського, Т. Форманюк та ін. Водночас питання деформацій особистісно-професійного розвитку науково-педагогічних працівників ЗВО є предметом уваги учених, серед яких – Е. Беляєва, О. Гура, Л. Зубкова, О. Косигіна, І. Петровська та ін. В контексті нашого дослідження науковий інтерес також становлять роботи, присвячені розгляду феномену професійно-педагогічної компетентності викладача як складного особистісно-професійного явища, системотвірним елементом якого стає професійно-педагогічна діяльність (Л. Зеленська, Т. Маслова, С. Демченко, В. Семенова та ін.). Окрім того, варто відзначити авторів, які піднімають питання профілактики деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів в системі підвищення кваліфікації (С. Вершловський, О. Кукуєв, О. Ситник та ін.). При цьому, на думку дослідників, «компетентність» представляє собою норму педагогічної діяльності, готовність до виконання професійно-педагогічних функцій, а відхилення від неї призводять до її деформації.

Незважаючи на те, що кількість публікацій, присвячених дослідженню явища професійної деформації особистості, форм, рівнів, критеріїв розмежування професійних деформацій поступово зростає, проблема деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, які відіграють ключову роль у підготовці наукового та інтелектуального потенціалу країни, до останнього часу не знайшла широкого наукового обґрунтування. З одного боку, це пов'язано із недостатністю розробленості методологічного апарату такого дослідження, а з іншого – обмеженістю практичних методів і прийомів щодо корекції і профілактики професійної деформації науково-педагогічних працівників.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – здійснення теоретичного аналізу атрибутивних показників деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в контексті їх професійної діяльності. Мету статті конкретизовано у наступних завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену визначенню і сутності дефініції «професійна деформація», її співвідношенню з поняттям «професійні деструкції»; визначити фактори, які виконують роль рушійної сили розвитку деформацій професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Характерно, що сьогодні у психолого-педагогічній літературі відсутня єдність поглядів до розуміння сутності та складових поняття «професійна деформація», що пояснюється складністю структури та різноманітністю проявів деформацій в процесі професійно-педагогічної діяльності педагогів. Зокрема, класичним є визначення А. Маркової, відповідно до якого

деформація – це стійке викривлення конфігурації особистісного профілю професіонала, що виникло як результат накопичених змін структури діяльності і особистості, яке негативно відбивається на продуктивності праці і розвитку самої особистості [6]. На думку С. Безносова, професійна деформація представляє собою «зміну особистості (стереотипів сприймання, характеру, способів спілкування і поведінки, ціннісних орієнтацій), що настає внаслідок виконання професійної діяльності» [1]. І. Петровська професійні деформації розглядає як «деякі викривлення розвитку особистості, зміну форми, загострення, загрубіння та перенесення в навколишнє середовище професійних звичок та стилю мислення, що ускладнюють взаємодію людини з іншими людьми» [8, с. 99]. Професійну деформацію викладача вищої школи Т. Жалагіна пропонує трактувати як «змінений шлях професійно-особистісного розвитку, що відхиляється від загальноприйнятих моральних й професійних норм» та є наслідком індивідуально-особистісного розвитку, психологічного досвіду, психологічного впливу професійної спільноти, відтворення якостей і властивостей особистості, необхідних професії [5, с. 48]. Натомість О. Гура професійну деформацію особистості викладача розуміє в контексті негативних змін у структурі психіки, що виникають в результаті постійної реалізації особистістю професійної ролі викладача [4, с. 136]. Таким чином, у науково-педагогічній літературі аналіз професійних деформацій педагогів досліджується, перш за все, як феномен професійного розвитку особистості, шляхом взаємодії особистості і професії в межах становлення особистості з акцентуванням уваги на виявленні базових особистісних детермінант, що сприяють виникненню і розвитку педагогічної деформації.

Водночас варто підкреслити неоднозначність наукових підходів до проблеми співвідношення понять «професійні деструкції» і «професійна деформація». Зокрема, одні автори відносять професійні деформації до складових професійних деструкцій, зазначаючи, що професійні деформації розвиваються в результаті тривалої експлуатації професійно важливих якостей особистості педагога та характеризуються зміною рівня їх прояву [9, с. 24]. Інші дослідники [8] професійну деформацію розуміють як провісник професійної деструкції, на розвиток якої впливають невіддалі мотиви вибору професії, базові незадоволені потреби, формування стереотипів професійної поведінки, вік та ін. Суголосно є позиція Я. Мацегори, відповідно до якої «розвиток професійних деструкцій є наступною фазою професійної деформації» [7, с. 249-250]. При цьому періодами розвитку професійних деструкцій особистості педагога дослідники розуміють кризи професійного становлення, адже у процесі їх проходження

відбувається реструктуризація особистості викладача [9].

Сьогодні в науковій літературі існує низка підходів до класифікації професійних деформацій. Виокремлення цих підходів базується на складності об'єкта дослідження, високому ступені індивідуальних проявів деформаційних тенденцій, новизні проблематики. Зокрема, підґрунтям для класифікаційного поділу пропонуються: глибина деформованості особистості; ступінь широти деформованості особистості; ступінь стійкості проявів деформації (тимчасова/випадкова, постійна/закономірна); швидкість настання професійної деформації тощо. Водночас проведений аналіз наукових підходів до класифікації професійних деформацій педагогів (табл. 1) дозволив нам констатувати надзвичайну складність завдання створення єдиної типології, що пояснюється недостатністю чіткого визначення підстав класифікацій, необхідністю у виокремленні конкретних критеріїв, показників, індикаторів видів деформацій.

Важливо підкреслити, що подолання негативних тенденцій педагогічної практики потребує суттєвої перебудови особистісних і професійних позицій викладача ЗВО, успішність якої в значній мірі визначається рівнем його професійно-педагогічної

компетентності, адже «від стійкості педагога до професійної деформації у прямій залежності перебуває становлення його професійної компетентності» [2, с. 31]. Дослідники зазначають, що «професійно обумовлені деформації уповільнюють темп професійного розвитку викладача» [9], а, у свою чергу, недостатній рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності, консервація професійного досвіду проявляються у навчальній безпорадності і професійному відчуженні. Ми професійно-педагогічну компетентність викладача ЗВО розуміємо як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, які забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку [3, с. 31]. Цей феномен становить складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів, серед яких виокремлюємо: мотиваційно-ціннісний (зрілість усієї системи особистісних якостей, цінностей і мотивів викладача, які продуктивно реалізуються у професійно-педагогічній діяльності); пізнавально-інтелектуальний

Таблиця 1

### Види класифікацій професійних деформацій педагогів

Класифікаційна ознака	Види, форми, типи, групи професійних деформацій
За ступенем виразності (С. Юрченко)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пружна (здатна швидко зникати відразу після припинення негативних зовнішніх дій);</li> <li>– пластична (характеризується наявністю залишкових явищ після припинення негативних впливів професії);</li> <li>– жорстка (перевищує звичайні розміри професійних деформацій).</li> </ul>
За сферами прояву (А. Буданов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– деформації у сфері моральності (викривлення сенсу діяльності, притуплення почуття професійного обов'язку);</li> <li>– деформації в інтелектуальній сфері (втрата самостійності мислення, ускладнення у прийнятті рішення);</li> <li>– деформації в емоційній сфері (огрубіння почуттів, емоційна неврахуваність).</li> </ul>
За рівнями прояву загальнопедагогічних деформацій (С. Пронін)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– загальнопедагогічний (деформації властиві всім особистостям, які займаються педагогічною діяльністю);</li> <li>– типологічний (характеризується злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами педагогічної діяльності у цілісні поведінкові комплекси);</li> <li>– специфічний або предметний (обумовлений специфікою предмета, що викладається);</li> <li>– індивідуальний (обумовлені певними схильностями особистості, її специфічними особливостями)..</li> </ul>
Відповідно до деформованих якостей педагога (А. Осніцький)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– загальнолюдські характеристики (тривожність, роздратованість, гіпертрофована педантичність, жорсткість суб'єктивних установок, внутрішня невпевненість в собі, ригідність мислення, зниження позапрофесійної активності);</li> <li>– комунікативні характеристики (агресивність, жорстокість, авторитарність, категоричність, безапеляційність, зниження здатності слухати);</li> <li>– конкретні характеристики (несприйняття нових фактів, закріплення структурності і формалізм знань).</li> </ul>
Відповідно до особистісно-ціннісної позиції педагога (А. Сімановський)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогічна індиферентність (характеризується емоційною сухістю, ігноруванням індивідуальних особливостей учнів);</li> <li>– інформаційна пасивність (проявляється в небажанні вдосконалювати професійні навички і підвищувати інформаційну культуру).</li> </ul>
Відповідно до характеристики професійних деформацій педагога	<ul style="list-style-type: none"> <li>– професійно-типологічні деформації, що обумовлюються накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога на психологічну структуру діяльності;</li> <li>– індивідуалізовані деформації, обумовлені індивідуальними психологічними особливостями педагогів (професійні акцентуації, трудоголізм тощо).</li> </ul>

(ґрунтується на глибоких професійних знаннях, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу); функціонально-технологічний (діяльність, спрямована на продуктивну реалізацію освітнього процесу, що передбачає розвиток груп умінь, які співвідносяться з відповідними функціями професійно-педагогічної діяльності: організаційні (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні); дослідницькі; інтелектуальні; креативні; предметно-методичні; проєктувально-конструктивні (діагностичні, аналітичні, прогностичні, проєктувальні)); соціально-комунікативний (здатність організовувати продуктивну взаємодію зі студентами і колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) і міжособистісних відносин); рефлексивно-регулятивний (наявність у викладача умінь управління власною поведінкою (регулятивна складова) шляхом осмислення підстав власних дій та вчинків (рефлексивна складова) [3, с. 68, 127-128].

Дослідження структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи дозволили виявити їхні атрибутивні показники деформацій, представлені в таблиці 2.

Розвиток деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО визначається певними чинниками, до яких науковці відносять: суб'єктивні (зумовлені особистісними особливостями педагога і учнів/студентів, характером їх взаємовідносин); об'єктивно-суб'єктивні (породжуються системою і організацією професійно-освітнього процесу, якістю управління, професіоналізмом керівників) [2, с. 27].

При цьому факторами, що посилюють вплив професії на деформацію професійно-педагогічної компетентності викладача, варто означити наступні: зміна мотивації професійно-педагогічної діяльності; формування стереотипів поведінки, мислення, діяльності; емоційна напруженість професійної діяльності (виникає роздратованість, тривожність, нервові зриви тощо); монотонність, одноманітність, жорстко структурований характер праці; втрата перспектив професійного росту; зниження рівня інтелекту спеціаліста; різноманітні акцентуації характеру особистості; вікові зміни. Водночас цікавим є інший підхід до виокремлення груп факторів, що детермінують розвиток професійної деформації педагогів, відповідно до якого: першу групу складають фактори, що обумовлюються специфікою професійної діяльності (функціональними обов'язками, правами викладачів, об'єктом їх професійно-педагогічної діяльності, психічними і фізичними перевантаженнями); друга група представлена факторами особистісної якості, що зараховують певні особистісні властивості педагогів (підвищений самоконтроль, недостатня професійна підготовка, професійний вік тощо); третя група – соціально-психологічного характеру (соціально-психологічний клімат, ступінь соціально-психологічної захищеності, неадекватний стиль керівництва).

**Висновки і пропозиції.** Здійснений теоретичний аналіз атрибутивних показників деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО дає можливість стверджувати наступне: професійні деформації представляють

Таблиця 2

### Атрибутивні показники деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО

Структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності	Прояв дефіциту компетентності
Мотиваційно-ціннісний	– втрата уявлення щодо сенсу професійно-педагогічної діяльності; порушення системи цінностей; притуплення почуття професійного обов'язку; зростаючі егоцентризм і егоїзм; прагнення уникнути відповідальності; використання професійної діяльності для досягнення особистих цілей; відсутність мотивації до самовдосконалення.
Пізнавально-інтелектуальний	– звуження кола професійних знань, умінь, навичок; притуплення здатності до самостійного мислення і прийняття рішень; схильність до шаблонного мислення і догматизму; завищена оцінка власних знань і здібностей.
Функціонально-технологічний	– стереотипність професійних дій; завищена оцінка власного професійного досвіду і ролі своїх дій у вирішенні професійних завдань; неефективність реалізації системи інтелектуальних (теоретичних) і практичних (предметних) дій, спрямованих на реалізацію освітньої діяльності.
Соціально-комунікативний	– проблеми в комунікативній сфері; звуження емоційної сфери особистості; послаблення здатності контролювати й регулювати власні емоції та почуття; розвиток відчуття внутрішньої, емоційної невірноваженості; конфліктність; формальне відношення до колег, студентів; перебільшена увага до зовнішньої атрибутики; перенесення більшої частини специфічних професійних дій, стереотипів на поведінку поза роботою.
Рефлексивно-регулятивний	– неадекватність самооцінки; відсутність досвіду фіксації початкових проявів деформаційних тенденцій; недостатність або відсутність знань про небезпеки професійної діяльності, що провокують ризик виникнення деформацій; відсутність внутрішньої роботи із самозміни; зайвий самоконтроль; гіперрефлексія..



собою зміни негативного характеру, що відбуваються як у професійній, так і в особистісній сферах життя викладача; складність розуміння понять «професійні деструкції» і «професійна деформація» полягає в тому, що обидва відносяться до процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога, однак характеризують різні його стадії; професійно-педагогічна компетентність та професійна деформація взаємопов'язані та взаємозалежні, оскільки, з одного боку, розвиток професійної деформації знижує рівень професійно-педагогічної компетентності, а з іншої – високий рівень досліджуваної компетентності сприяє корекції професійних деформацій; розвиток проявів професійних деформацій робить актуальними питання профілактики і подолання цієї проблеми в межах системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Саме тому перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці педагогічних умов подолання деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи в процесі підвищення їхньої кваліфікації у системі післядипломної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Безносів С. П. Професійна деформація особистості. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
2. Беляєва Е. Ф., Зубкова Л. М. Професійна деформація викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Вип. 24. С. 25–32.
3. Горохівська Т. М. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.
4. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
5. Жалагіна Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. ... д-ра психол. наук. Тверь, 2004. 309 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
7. Мацегора Я. В. Проблема професійних деструкцій та деформацій працівників правоохоронних органів. *Вісник Національного університету оборони України*. №2 (33). 2013. С. 247–252.
8. Петровська І. Р. Психологічні характеристики деформацій особистісно-професійного розвитку викладачів вищого навчального закладу. *Тематичний випуск Міжнародні чепанівські психолого-педагогічні читання*. 2013. С. 98–104.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2005. 48 с.

#### Horokhivska T. Attributes of deformations in professional-pedagogical competence of lectures in the context of their professional activity

*The article describes attributes of deformations in professional-pedagogical competence of lecturers in the context of their professional activity. It analyzes relevant scientific-pedagogical sources (S. Beznosov, O. Hura, A. Markova, I. Petrovska, T. Zhalahina et al.) on the problem of professional deformation (its definition, essence and content). Professional deformation is mostly viewed as related to one's professional development within the framework of personality development. Much emphasis is put on identifying the main personal determinants leading to pedagogical deformations. At the same time, there is no unifying scientific approach to the problem of the links between such concepts as "professional destruction" and "professional deformation". The corresponding examples have been presented. Importantly, the article offers a classification of professional deformations. To overcome negative trends in professional deformation, one should be able to restructure a lecturer's personal and professional attitude, whose success largely depends on the level of his/her professional-pedagogical competence. The latter is seen as an optimal combination of cultural, psycho-pedagogical, subject-specific and methodical training, practical experience, professionally important qualities and values ensuring effective professional-pedagogical activity. Also, the article specifies the attributes of deformations in professional-pedagogical competence of lecturers, taking into account its structural components (cognitive-intellectual, motivational-axiological, functional-technological, social-communicative, reflexive-regulatory). It also clarifies the factors and reasons behind deformations in professional-pedagogical competence of lecturers. The article concludes that professional-pedagogical competence and professional deformation are interrelated and interdependent. On the one hand, professional deformations negatively affect the level of professional-pedagogical competence. On the other hand, high levels of this competence allow one to correct professional deformations. Given the character of professional deformation manifestations, it is essential to prevent and overcome them within the system of professional development of research and teaching staff.*

**Key words:** professional deformation, professional destructions, professional-pedagogical competence, professional development, lecturer.

УДК 348.147:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.29>

**Н. В. Зайцева**

старший викладач кафедри «Іноземні мови»  
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

**С. В. Симоненко**

завідувач кафедри, доцент кафедри «Іноземні мови»  
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

**О. М. Супрун**

старший викладач кафедри «Іноземні мови»  
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

## ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КУРСІ ESP

*У представленій статті проаналізовано стратегії ефективного навчання здобувачів немовних спеціальностей опрацювання візуалізованих навчальних матеріалів англійською мовою у курсі іноземної мови за професійним спрямуванням. Акцентовано увагу на тому, що максимально ефективному використанню засобів візуалізації в освітньому процесі передусім ґрунтовна підготовка викладача (визначення форм візуалізації та аспектів навчальної дисципліни, здійснення візуалізації, навчання здобувачів освіти ефективній візуалізації матеріалу, формування та розвиток навичок використання відповідного вокабуляру для вільного усного та письмового опису наданих засобів візуалізації). Розглянуто два аспекти формування навичок візуалізації у курсі іноземної мови за професійним спрямуванням – роботу під керівництвом та за менторства викладача англійської мови, а також самостійну роботу здобувачів вищої освіти над візуалізацією похідного або власного контенту. Окреслено етапи навчання створення засобів візуалізації та застосування наочних засобів на етапах навчальної діяльності у рамках практичного заняття (прелімінарний, коопераційний та рефлексійний). Наголошено, що візуалізація досягнених окремими здобувачами освіти або групами навчальних результатів є критично важливою. Представлено досвід формування навичок самостійного створення студентами засобів візуалізації змісту (зокрема, в аспектах самостійної та наукової роботи здобувачів вищої освіти). Відмічено, що для розвитку навичок візуалізації здобувачів освіти найважливішими є досвід та практика, а також оновлення знання сучасних тенденцій у ілюструванні та презентуванні. Підкреслено, що передумовами ефективною навчальною діяльністю з опорою на візуалізовані засоби навчання є баланс у навчальній діяльності на занятті та в аспектах самостійної та наукової роботи між усіма форматами іншомовленнєвої інформації (текстовий, візуалізований, мультимедійний) та висока мотивація здобувачів вищої освіти.*

**Ключові слова:** візуалізація, наочність, англійська мова за професійним спрямуванням, іншомовленнєва діяльність, візуальна грамотність.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на зміни у способі мислення сьогодишньої молоді для підтримки ефективності, інтенсивності і темпу навчальної діяльності, а також для активного залучення в усі види іншомовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти педагогам слід відповідно змінювати підходи до відбору, адаптації, укладання та представлення навчальних матеріалів. З одного боку, слід враховувати швидку втрату концентрації, схильність до ігнорування візуально непривабливого або одноманітного контенту, зокрема суцільних текстів великого обсягу, неважність до деталей або підтексту сучасних здобувачів освіти, а з іншого – позитивно сприймати та розвивати стрімкий темп мислення молоді, швидкість реакції, відкритість до усього нового, гнучкість у сприйнятті варіативних концепцій та

точок зору. Особливістю сучасної академічної поведінки нинішніх здобувачів освіти вважаємо також націленість на результат і, відповідно до вище названих особливостей мислення, – пошук і ефективне винайдення найкоротшого способу досягти поставленої мети з максимальною винахідливістю. Як показує досвід, текст як основний інструмент академічної взаємодії викладача і здобувача освіти великою мірою замінили візуалізовані засоби навчання – наочність, яка на сьогодні є одним з основних засобів засвоєння наданої інформації і представлення власного мисленнєвого продукту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концепція інтеграції засобів візуалізації у викладання англійської мови не є новою, ще у середині ХХ століття Г. Мередіт [1] запропонував принципи

імплементції наочності у курси англійської, які сьогодні знаходять відображення у роботах сучасних педагогів: обов'язкова адаптація доступних ресурсів; тісний зв'язок зображення з визначеним завданням у навчальному процесі; дотримання балансу між усіма різноманітними елементами в освітньому процесі та обов'язкове прищеплення студентам самостійності у їх готовності використовувати мову в реальному контексті.

Сучасний словник ТКТ для викладання англійської [2] визначає допоміжні засоби візуалізації ('visual aids') як «картинку, діаграму тощо, на що можуть дивитися студенти, які можуть допомогти викладачу ілюструвати форму значення». Багато сучасних дослідників теми зазначають, що використання засобів візуалізації допомагає привернути увагу студентів, стимулювати та посилити засвоєння другої мови, так само як допомагає студентам запам'ятовувати вокабуляр та структури та підвищити їх мотивацію [3, с. 6; 4]. Підтримуємо ідею А. Новован про те, що навіть лишаючи поза увагою привабливість засобів візуалізації у навчальних матеріалах, їх використання «допомагає студентам зрозуміти окремі концепти або слова, які їм важко систематизувати у пам'яті» [5].

Дискусійним залишається питання оцінювання результатів навчання за допомогою візуалізації. Погоджуючись з точкою зору С. Сур'янто про те, що інтегрування компонентів візуальної грамотності у навчальний процес вимагає альтернативних типів оцінювання, адекватних вище згаданим прийомам [6, с. 42], зазначимо, що під час опрацювання здобувачами вищої освіти немовних спеціальностей засобів наочності у курсі дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (покликаної прищепити студентам навички роботи з унаочненою інформацією за їх фахом, представленою англійською мовою) фокус уваги невід'ємно залишається на іншомовленнєвій діяльності. Відповідно, оцінюванню підлягає саме виконання студентами завдань з читання, письма, аудіювання та говоріння і їх прогресування у мовному аспекті.

У сучасному світі, коли особиста комунікація молоді максимально візуалізована завдяки месенджерам та мобільним додаткам, а діджиталізація є невід'ємним аспектом і одночасно передумовою освіти і професійної діяльності, самостійність, закладена Г. Мередитом більш як пів століття тому у принципи викладання англійської, включає також вміння опрацьовувати і створювати широкий діапазон засобів наочності. На сьогоднішній день вони включають не лише графічні зображення, а й продукти з мультимедійними елементами. Б. Гольдштейн [7, с.2] називає подібні комплексні засоби навчання і роботи «мультимодальними наборами» ('multimodal ensembles'), оскільки вони «складаються з різних медіа, які формують багато-

шаровий контент, що часто синхронно виникає на екрані» і акцентує їх здатність «передавати розмаїття культурних та семіотичних ресурсів для того, щоб артикулювати, тлумачити, репрезентувати та сполучати безліч концептів та масу інформації». Мультимедійні набори є, на нашу думку, наступним високо затребуваним та популярним засобом візуалізації у викладанні іноземних мов, оскільки додадуть до аспектів іншомовленнєвої діяльності учасників курсу тренування аудіювання.

**Метою даного дослідження** є представлення стратегій ефективного навчання здобувачів немовних спеціальностей опрацювання візуалізованих навчальних матеріалів англійською мовою у курсі іноземної мови за професійним спрямуванням. Також пропонується досвід формування навичок самостійного створення студентами засобів візуалізації змісту (зокрема, в аспектах самостійної та наукової роботи здобувачів вищої освіти).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Максимально ефективному використанню засобів візуалізації в освітньому процесі передують ґрунтовна підготовка викладача, основу якої складає вирішення чотирьох методико-педагогічних завдань:

по-перше, слід визначити форми візуалізації та аспекти навчальної дисципліни, які варто візуалізувати;

по-друге, слід власне здійснити візуалізацію – унаочнити текстову або фактичну інформацію, що буде використовуватися під час навчання. Якщо ж, наприклад, схема або фото запозичені, – слід завчасно забезпечити дотримання авторських прав на них, вказавши автора та джерело інформації, і ще раз актуалізувати важливість дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти і молодими вченими. Слід також бути готовим до «спонтанної» трансформації визначеного аспекту або теми за вимогою здобувачів вищої освіти у зручний для них формат;

по-третє, слід навчити самих здобувачів освіти ефективно візуалізувати матеріал з урахуванням усіх сучасних академічних та професійно-орієнтованих тенденцій;

по-четверте (особливо у випадку дисципліни «Іноземна мова (англійська)» або «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)»), слід сформувати та розвинути навички використання відповідного вокабуляру для вільного усного та письмового опису наданих засобів візуалізації і, відповідно, для створення адекватного та стислого текстового повідомлення (легенди, супроводу або написів) на візуальному контенті, який здобувачі освіти надають на основі текстового фрагменту або створюють наживо, як це неодноразово демонстрували їх викладачі.

У великій нагоді з вирішенням першого завдання (вирішити, що власне слід візуалізувати і у якому

форматі) стають навчально-методичні комплекси з ESP (English for Specific Purposes) – англійської мови за професійним спрямуванням – провідних видавництв світу. Укладені викладачами англійської у співпраці з фахівцями сфери призначення підручника (англійська для інженерів, для фахівців готельно-ресторанного бізнесу, для фінансистів тощо), такі комплекси містять велику кількість засобів візуалізації, яка реально застосовується у професійній діяльності нинішніх здобувачів знань з цієї галузі. Так, наприклад, підручники для інженерів містять велику кількість електричних схем, схем функціонування систем вентиляції, планів будівель виробничих підприємств, фотографій реальних промислових об'єктів та пристроїв. Тому вправи на вивчення та аналіз представлених засобів візуалізації є ідеальним фундаментом не лише з точки зору викладача, а й для майбутніх інженерів. Наприклад, доцільно дослідити не лише змістову складову фото або схеми, а й визначити разом, чи достатній ефект вони мають на реципієнта, та чи доцільним є їх використання в умовній професійній ситуації.

Зважаючи на те, що викладач-філолог не є фахівцем, наприклад, з інженерії, доцільним є ретельний добір автентичних матеріалів з авторитетних онлайн-довідників, професійних сайтів або енциклопедій з відповідним посиланням на першоджерело. Щоб уникнути помилок при самостійному створенні засобів візуалізації, рекомендується трансформувати надані в автентичних джерелах текстові фрагменти, які містять числову або статистичну інформацію і легко піддаються трансформації у діаграми, таблиці або графіки.

Також викладач має бути готовим швидко обрати один з вищеназваних форматів для візуалізації матеріалу у режимі реального часу, якщо студентам важко виокремити опорні пункти або найважливішу інформацію з текстового фрагменту, що опрацьовується. Наприклад, викладач має вміти швидко намалювати на дошці або по ходу пояснення правила схему синтаксичної структури речення або, наприклад, укласти таблицю на основі цифрової або статистичної інформації з текстового матеріалу, що наразі вивчається. Такий формат унаочнення «наживо» зручний тим, що дозволяє покроково контролювати засвоєння учасниками навчальної діяльності кожного структурного елементу схеми, таблиці тощо і одразу відповідати на питання, що виникають у студентів. Варто враховувати, що і у завчасній підготовці, і під час спонтанного створення візуальних засобів слід дотримуватися логічних принципів розташування стовпчиків та рядків таблиці, вісей координат або побудови діаграми, щоб трансформований текст став дійсно зрозумілішим, а не навпаки.

На прикладі опрацювання та аналізу ефективності великої кількості наочних засобів здобувачі

вищої освіти звикнуть до продуктивного використання візуалізації, а під керівництвом викладача звернуть увагу на редактори та онлайн-редактори, які допоможуть спростити та пришвидшити процес створення власного візуалізованого продукту. Вирішення третьої задачі також вимагає від викладача великих затрат часу та зусиль – доведеться самому оволодіти навичками роботи з декількома редакторами (бажано з англійським інтерфейсом) та виокремити їх переваги, порівняти ліцензійні пропозиції (наприклад, безкоштовний доступ для студентів або наявність водяного знаку на всіх продуктах безкоштовної версії) та з'ясувати, які є вимоги до програмного забезпечення, адже сьогоднішні студенти тяжіють до використання саме смартфонів, а не комп'ютерів або планшетів у своїй навчальній діяльності.

Якщо вищеназвані перші три завдання є загальноакадемічними, то четвертий пункт є основним безпосередньо для викладачів англійської мови. Оскільки опис засобів візуалізації у рамках шкільної програми обмежується описом фотографій, використовуваних за темами підручників з загальнонавчальної англійської, студенти першого семестру вивчення дисциплін «Іноземна мова» або «Іноземна мова за професійним спрямуванням» мають досить обмежений вокабуляр для аналізу засобів візуалізації. Ситуація ускладнюється й тим, що ані ЗНО, ані ЄВІ з англійської не включають цей аспект, на відміну від більшості міжнародних іспитів, тож постає питання низької мотивації здобувачів вищої освіти при вивченні відповідних лексичних кліше. Лише візуальний контент, який захоплює або інтригує, у взаємодії з наданими викладачем чіткими мовленнєвими патернами може стати фундаментом для побудови впевненості студентів у академічному і професійно-орієнтованому англійському спілкуванні із застосуванням засобів візуалізації на старших курсах бакалаврату.

Студенти 2 курсу інженерних спеціальностей Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, які саме розпочали вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)», проходили вхідне тестування (Skills placement test), яке визначало рівень готовності до роботи з підручником Technical English видавництва Pearson Education Limited. Окрім тестування відбулося також анкетування здобувачів вищої освіти для встановлення рівня цифрової, медіа та візуальної грамотності. За результатами вищевказаного ознайомлення з рівнем підготовленості 32 студентів їх було поділено на групи за рівнями (середній – 21 студент та високий – 11 здобувачів вищої освіти). Наприкінці курсу студенти виконували узагальнюючий тест (Exit test) та повторне анкетування (у форматі самооцінювання). За резуль-



татами вивчення курсу протягом двох семестрів результативність та швидкість опрацювання наочності англійською мовою зросла у 18 студентів з групи середнього рівня (86%) та у всіх 11 респондентів з групи високого рівня. Самі студенти зазначають, по-перше, що витрачають менше зусиль та часу на підготовку усного або письмового опису наданих їм діаграм та схем, володіючи необхідними принципами та вокабуляром, по-друге, що з ентузіазмом самостійно укладають засоби візуалізації (таблиці, графіки, діаграми) замість повного текстового опису визначеної мовленнєвої ситуації.

Розглянемо два аспекти формування навичок візуалізації у курсі ESP – під керівництвом та за менторства викладача англійської мови, а також самостійну роботу здобувачів вищої освіти над візуалізацією похідного або власного контенту.

Викладач англійської мови може ефективно навчати створення засобів візуалізації та застосування наочних засобів на наступних етапах навчальної діяльності у рамках практичного заняття:

1. Прелімінарний. На цьому етапі слід розділити опрацювання використовуваних засобів візуалізації на аналіз представленої змісту та аналіз активного вокабуляру.

Для опрацювання змісту професійно-орієнтованого матеріалу доцільно використовувати завчасно підготовлені схеми, органіграми, таблиці, бульбашкові діаграми – з незначними пропусками або з частково заповненими структурними елементами, що підготують учасників діяльності до сприйняття основного потоку інформації. Зі здобувачами вищої освіти, що вже мають досвід зі створення засобів візуалізації, доцільно, наприклад, спонтанно створити на крейдовій або електронній дошці (або при демонстрації екрану в умовах дистанційного навчання) органіграму з широкої або вже вивченої попередньо теми, яка актуалізує фонові знання з теми, що запланована для вивчення на актуальне або наступне заняття в рамках розділу.

Для опрацювання професійно-орієнтованого вокабуляру пропонується створення семантичних полів (у тому числі коллокативних виразів), таблиць деривативів, асоціативних діаграм, синонімічних рядів з розташуванням найточніших синонімів та приблизних виразів у вигляді лінійки або шкали відповідності.

2. Коопераційний етап включає, власне, вище наведений процес сумісної конвертації текстової інформації у візуалізовану (на кшталт брейнстормінгу), але він сфокусований на темі, що наразі вивчається, і інформації, що щойно була у розробці. Цей етап включає найактивніше засвоєння здобувачами вищої освіти лексичних патернів та вокабуляру для роботи з наочністю. Окрім загаль-

них фраз для представлення того, що бачить здобувач освіти, на цьому етапі активно засвоюються характерні саме для його спеціальності умовні позначення та їх мовні еквіваленти: назви валют, позначки для одиниць напруги, математичні символи, одиниці виміру ваги, висоти, тиску тощо. Також актуальними візуальними засобами є різного роду знаки (графічні та з написами), схеми, плани, топографічні орієнтири. На цьому етапі взаємодія з викладачем є невід'ємною, але групова (командна у випадку змагання) або парна робота студентів найчастіше переважає, оскільки здобувачі вищої освіти радіють можливості продемонструвати власну фахову обізнаність, а партнерство надає їм додаткової переваги.

3. Рефлексійний етап – це етап підбиття підсумків навчальної діяльності у визначеному запланованому обсязі теми або розділу. По-перше, у цей час актуалізується вивчене, по-друге, привертається увага до складних моментів, що потребують додаткового опрацювання, до удосконалення створеного візуального продукту з метою підвищення його ефективності та впливу на реципієнта.

Не менш важливою є візуалізація досягнених окремими студентами або групами (командами) навчальних результатів. Вручення дипломів, сертифікатів учасників або грамот англійською мовою, створених спеціально з визначеного приводу (конкурсу англійської мови, вебквесту, конференції секції англійської мови) має велике мотиваційне значення для студентів. Такі відзнаки, як правило, містять назву навчального закладу, підрозділу, що проводив захід, його тему, досягнення та ім'я отримувача, регалії членів журі та дату церемонії нагородження – це також засіб візуалізації, що відповідає певним сталим нормам оформлення, хоча й заохочує до креативного естетичного оформлення [8]. Зважаючи на схильність сучасної молоді до діджиталізації, доцільно підготувати відзнаки не лише у друкованому, а й в електронному вигляді, адже учасники і переможці заходів різних рівнів і форматів із задоволенням діляться своїми здобутками у соціальних мережах та месенджерах.

Пропонуємо до докладного розгляду вище згадану самостійну роботу здобувачів вищої освіти над візуалізацією похідного або власного контенту. Окрім необхідності поглиблювати цифрову та медіа компетентність майбутнього випускника закладу вищої освіти для формування всебічно освіченого та професійно конкурентоспроможного фахівця, в академічній діяльності нинішнього студента також є нагальна вимога розвитку навичок візуалізації. Саме досвід та практика, а також оновлення знання сучасних тенденцій у ілюструванні та презентуванні (слід зазначити, що незважаючи на фундаментальність принципів візуалізації її форми постійно змінюються, існує навіть мода, що швидко змінюється, на шрифти

та кольори слайдсетів) допоможуть встигати за найактуальнішими ідеями візуалізації.

Подібного досвіду здобувачі вищої освіти можуть набуті, коли беруть участь у наукових конференціях різного рівня: до виступу учасники готують доповідь у супроводі слайдів або постер у разі виступу за стендовою доповіддю. Вимоги до постерів для представлення наукових результатів у форматі *PosterKucha* є більш деталізованими і, водночас, більш суворими, адже, як і кожне слово з промови, на яку всім доповідачам виділяється по 20 секунд максимум на кожен з 20 слайдів презентації, кожен графічний елемент плакату має створювати максимальний ефект на аудиторію, розкриваючи концепцію дослідження, його перебіг та результати максимально доступним чином. Традиційна доповідь також має сталу структуру, і слайдсети супроводу, як правило, підпорядковуються технічним вимогам (розмір та формат файлу, мова слайдсету, оформлення титульного слайду та переліку використаних джерел тощо), а не естетичним.

Велику увагу слід приділяти навчанню здобувачів вищої освіти оформлення рисунків у тезах доповіді або статтях англійською мовою, що подаються до публікації. Критеріями додавання засобів візуалізації у науковий текст є доцільність та ефективність (у тому числі економія місця при обмеженні кількості сторінок або друкованих знаків роботи у готовому вигляді). Окрім написів на самих малюнках автор або автори мають ретельно продумати і логічно та стисло сформулювати назву – як правило, використовуються номінативні речення. Слід приділити велику увагу синтаксичній структурі заголовків і підписів, у яких в англійській мові часто відсутні артиклі та допоміжні дієслова.

Звичайно, слід привчати здобувачів вищої освіти до використання читабельних шрифтів та високоякісних малюнків, схем та діаграм, але набагато важливіше закласти ідею, що візуалізація – засіб не для відтворення доповіді або фрагменту статті, а для допомоги аудиторії чи читачу глибоко і повноцінно проаналізувати почуте, закарбувавши у пам'яті акцентовані автором ідеї, результати та пропозиції для подальшого осмислення або обговорення.

**Висновки.** Візуалізація і візуалізований контент є звичним явищем для сьогоденних здобувачів вищої освіти, тому збільшення частки наочних навчальних матеріалів сприймається студен-

тами як логічне і доцільне, особливо у курсі англійської за професійним спрямуванням, метою якого є посилення готовності майбутніх фахівців використовувати мову у реальному контексті та професійному середовищі. Для ефективного формування рецептивних та продуктивних навичок учасників курсу викладач повинен забезпечити актуальність і доцільність обраних наочних засобів, вміти вправно трансформувати текстову інформацію у візуалізований контент та навпаки і прищеплювати вище вказану компетентність студентам. Передумовами ефективної навчальної діяльності з опорою на візуалізовані засоби навчання є також баланс у навчальній діяльності на занятті та в аспектах самостійної та наукової роботи між усіма форматами іншомовленнєвої інформації (текстовий, візуалізований, мультимедійний) та висока мотивація здобувачів вищої освіти до оволодіння візуальною грамотністю.

#### Список використаної літератури:

1. Meredith G. P. Visual aids in the teaching of English. *ELT Journal*. 1947. Vol. 1, № 3.
2. TKT glossary of English language teaching. Cambridge : Cambridge Assessment English, 2019. 59 p.
3. Ramírez García M. Usage of Multimedia Visual Aids in the English Language Classroom: A Case Study at Margarita Salas Secondary School (*Majadahonda*). Universitas Complutensis Matritensis, 2013. 83 p.
4. Зайцева Н.В. Візуалізація як невіддільний аспект навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови. *Науковий вісник, серія Педагогіка*. МДПУ 2019 № (1)22 С. 126-132.
5. Novawan A. The Use of Visual Aids in ELT Materials. *The Lincom guide to materials design in ELT*. Handoyo Puji Widodo, Lilia Savova, eds. Germany : Lincom Europa, 2010. Pp. 39-54.
6. Suryanto S. How Can Visual Literacy Support English Language Teaching. *LINGUA Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*. 2014. Vol. 15, no. 1. P. 35–43.
7. Goldstein B. Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. 12 p. P. 61–65.
8. Переможців конкурсу есе-2020 нагороджено! – Кафедра іноземних мов. Кафедра іноземних мов. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/im/5528/> (дата звернення: 12.07.2022).

**Zaitseva N., Symonenko S., Suprun O. Enhancing students' visual literacy in the ESP university course**

*The presented article analyses the strategies of the effective processing of visualized educational materials for students of non-linguistic majors while studying English for Specific Purposes. It is highlighted that the most effective use of visualization tools in the educational process is preceded by a thorough teacher preparation (determination of visualization forms and educational discipline aspects, implementation of visualization, effective material visualization, formation and development of skills in using the appropriate vocabulary for fluent*

*oral and written description of the provided visualization tools). Two aspects of the formation of visualization skills in the English for Specific Purposes course are considered – studying under the guidance and mentorship of the English teacher, as well as the students' independent work on the visualization of the derivative content or their own content. The teaching stages of the visualization tools creation and the visual tools application during educational activities as part of practical lessons (preliminary, cooperative and reflective) are outlined. It is accentuated that the visualization of educational results achieved by individual students or groups is of crucial importance. The experience of forming the skills of independent creation of content visualization tools by students is presented (in particular, in the aspects of independent and scientific work of students). It is noted that for the development of visualization skills their experience and practical activity, as well as updating knowledge of modern trends in illustration and presentation are the most important aspects. It is emphasized that the prerequisites for effective educational activities based on visual learning tools are the balance in educational activities in class and in aspects of independent and scientific work between all foreign language information formats (textual, visualized, multimedia formats) and high motivation of students.*

**Key words:** *visualization, visual aids, English for Specific Purposes, foreign language activity, visual literacy.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.30>**О. А. Ільченко**кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій  
Національної академії Національної гвардії України

## ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В НАЧАЛЬНИЙ КОНТИНУУМ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРИЗМІ СТВЕРДЖЕННЯ АКАДЕМДОБРОЧЕСНИХ ЗАСАД

*Статтю присвячено вивченню інституційного забезпечення академічної доброчесності; визначенню ролі учасників освітнього процесу в становленні засад академічної доброчесності; намічанню шляхів впровадження педагогічних інновацій у процесі ствердження доброчесних основ навчання здобувачів вищої освіти.*

*У цій розвідці репрезентовано результати анонімного опитування здобувачів вищої освіти, що проводилося в межах вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень» на гуманітарному факультеті Національної академії Національної гвардії України. Це дало змогу встановити причини порушення академічної доброчесності в освітньому просторі та намітити дієві профілактичні заходи.*

*Опитані курсанти та студенти як головні причини порушення доброчесного навчання відзначають прагнення полегшити освітній процес, невпевненість у правильності виконання завдання, велику кількість письмових робіт із різних предметів. Як дієві профілактичні заходи вони вважають цікаві творчі завдання, зрозумілі критерії оцінювання, помірну кількість письмових завдань великого обсягу.*

*Аналітична обробка результатів анкетування дала змогу визначити, що запорукою дотримання доброчесних засад у навчанні є: 1) зрозумілі критерії оцінювання, формулювання завдань; 2) помірні обсяги завдань; 3) творчі проєкти, які би викликали задоволення й цікавість у студентів і курсантів.*

*Урахування отриманих результатів цього анкетування мотивує викладачів кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій інтегрувати елементи медійної грамотності в навчальний континуум здобувачів вищої освіти задля ствердження засад академічної доброчесності. У цій праці наведено приклади вправ, які спрямовані на розвиток медіаграмотних навичок курсантів та студентів. Запропоновані завдання та інші медіаграмотні вправи можуть стати альтернативою деяким традиційним вправам або інтегруватися в звичну подачу лекційного матеріалу.*

*Отже, здобувачі вищої освіти відкриті до нових знань, володіють широтою поглядів, комунікабельні, вміють відстоювати свою позицію, мотивовані на творчість, але разом із тим націлені на швидкий результат навчання, тому вони й шукають спосіб полегшити цей трудомісткий процес. Результати такого пошуку підштовхувати до порушень академічної доброчесності.*

*Сучасним студентам цікаві креативні завдання із чіткими зрозумілим планом дій. Тому інтегровані в освітній простір елементи медіаграмотності – це один із дієвих способів мотивації до доброчесного навчання.*

**Ключові слова:** академічна доброчесність, педагогічні інновації, медіаграмотність, освітній простір, здобувач вищої освіти.

**Постановка проблеми.** У добу сьогочасних технічних потенцій інформація, зокрема навчальна, стала доступнішою, значно спростився процес використання й розповсюдження продуктів освітньої практики. Роботу в бібліотеці впевнено замінила пошукова діяльність в Інтернеті завдяки його оперативності й відсутності кордонів обслуговування. Виховання етичних принципів в учасників освітнього процесу – важливе завдання закладу вищої освіти (ЗВО), яке стало вагомим компонентом репутаційного іміджу відповідного закладу, його випускників і професорсько-викладацького складу. Академічна доброчесність як комплекс етичних вимог до викладачів і студентів має стати принциповим чинником, який не дасть змогу толерувати факти порушення порядності в навчальному континуумі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «академічна доброчесність» потрактовано в статті 42 Закону України «Про освіту» [1], де також обґрунтовано правила дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками й здобувачами вищої освіти; наведено види порушень академічної доброчесності; описано відповідальність за порушення академічної доброчесності; представлено порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності. Розширений глосарій термінів та понять статті 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.) репрезентовано в листі від 23 жовтня 2018 р. «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої



освіти» [2]. Компетентності студентів і викладачів, прийоми навчання студентів, мотиваційна робота з викладацьким колективом, санкції за порушення академдоброчесності, інструменти підвищення ефективності кодексу академічної етики, вимоги до письмових робіт – усе це описано в «Методичних рекомендаціях для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності» [3].

Основи дотримання академічної доброчесності ЗВО маніфестували в кодексах етики. Правила академічної поведінки своєчасно ввійшли в методичні рекомендації до написання кваліфікаційних робіт здобувачів вищої освіти [4; 5; 6], навчально-методичні посібники [7], програми й силабуси навчальних дисциплін, інтегрувалися у вимоги до завдань і критерії їх оцінювання тощо.

В останніх наукових розвідках аналізують основні проблеми, пов'язані з академдоброчесністю, що з ними стикаються учасники освітньо-наукового процесу ЗВО: виявляють факти й визначають причини порушень [8]; визначають роль наукової етики в розвитку успішної кар'єри науковця; вивчають національні й міжнародні нормативно-правові засади для ствердження академічної доброчесності в науковому середовищі [9]; розглядають законодавчі зміни, спрямовані на становлення академічної доброчесності у ЗВО України; характеризують найуспішніші європейські практики боротьби з порушеннями академічної доброчесності та запобігання їм; описують заходи, які проводить міжнародна українська академічна спільнота для вирішення цієї проблеми [10]; досліджують теоретико-методологічні засади антиплагіатної експертизи [11] і т. д.

Впровадження вправ з елементами медіаграмотності з метою підтримки доброчесного навчання предметом дослідження не було.

**Мета цієї статті** – намітити інтеграційні шляхи елементів медіаграмотності в освітній простір здобувачів вищої освіти задля ствердження засад академічної доброчесності та профілактики відповідних порушень.

**Виклад основного матеріалу.** Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання з метою забезпечення довіри до його результатів [1; 2; 12].

У процесі навчання викладачі власним прикладом повинні демонструвати доброчесну поведінку. Тож викладачі мають сформулювати відповідні компетентності: знати про основні причини студентського академічного плагіату; знати про уявлення здобувачів вищої освіти про академічний плагіат і про їхні освітні потреби; уміти планувати і проводити навчальні заходи, які ефективно допомагатимуть здобувачам вищої освіти уникати плагіату; знати, як складати завдання й екзаменаційні

білети, щоб завдання не орієнтували здобувачів освіти порушувати засади академічної доброчесності; уміти виявляти плагіат у текстах здобувачів вищої освіти [3].

Серед результатів навчання здобувачів вищої освіти з академічної доброчесності виділяють такі здібності: діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики; самостійно виконувати навчальні завдання; коректно посилатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей; усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності; оцінювати приклади людської поведінки відповідно до норм академічної доброчесності; давати моральну оцінку власним вчинкам, зіставляти їх із моральними та професійними нормами та ін. [3].

У Національній академії Національної гвардії України запроваджено дисципліну «Основи наукових досліджень», зокрема в межах якої здобувачі вищої освіти формують здібності, спрямовані на дотримання засад академічної доброчесності в навчальній діяльності. Курсантам і студентам пропонується пройти письмове анонімне опитування, результати якого дають змогу викладачам ЗВО вчасно реагувати на можливі порушення академічної доброчесності в освітній практиці та намічати дієві шляхи профілактики академічної недоброчесності. Цьогорічне (2022 р.) анкетування показало, що здобувачі чітко розуміють, які факти є порушенням академічної доброчесності, й найбільш негативно реагують на використання або перефразування чужої праці без належного оформлення посилань (46,2% опитаних) та написання роботи «на замовлення» (46,2%).

Опитування здобувачів вищої освіти також дало змогу визначити причини порушення норм академічної доброчесності: найчастіше курсанти й студенти (76,9%) припускають, що це зумовлено пошуком способу полегшити процес навчання; невпевненістю в правильності своєї думки, що спонукає до звіряння її з іншими джерелами (53,8%); великою кількістю письмових робіт, що становить перешкоду самостійному добросовісному виконанню сформульованих завдань (53,8%). Тож порушення академічної доброчесності підтримує надмірне завантаження студентів або брак знань щодо виконання поставленого завдання.

Дієвими засобами профілактики академічної недоброчесності здобувачі вищої освіти вважають: цікаві творчі завдання (61,5% відповідей); завдання із зрозумілими критеріями оцінювання й чіткими інструкціями до виконання (61,5%); помірну кількість письмових робіт (передусім ідеться про праці великого обсягу – реферати, переклади й т. ін.) (38,5%). Тож курсанти та студенти Національної академії Національної гвардії України мотивовані вчитися, їм цікаві креа-

тивні нетрадиційні вправи, які вимагають від них нестандартного рішення, розвитку критичного мислення, – вони відкриті до формування нових знань і навичок. Чіткі, зрозумілі «правила гри» вони радо приймають і охоче втягуються в процес пошуку оригінального, сміливого рішення для виконання нетрадиційного завдання.

Запорукою дотримання добросесних засад у навчанні авторка цієї статті вважає: 1) зрозумілі та чіткі «правила гри»; 2) помірні обсяги завдань; 3) творчі проєкти, які би викликали задоволення й цікавість у студентів і курсантів, демонстрували їм їхній «приріст». У цьому разі впровадження педагогічних інновацій у навчальний континуум здобувачів вищої освіти, зокрема інтеграція елементів медіаграмотності, стає дієвим способом у процесі ствердження добросесних засад.

Сучасна молодь проводить багато часу онлайн і з легкістю приміряє на себе будь-які медіаролі. Пропонуємо вправу як альтернативу традиційній дискусії:

*Підготуйте допис, орієнтований на поширення в соціальних мережах на запропоновану тему. Репрезентуйте його однокласникам. Проведіть дискусію із розподілом медіаролей: блогер (автор допису) і фоловер, френд, оплачений коментатор, хейтер, хайпер. Під час обговорення підтримуйте інтенцію, передбачену Вашою медіароллю.*

Теми для обговорення варто формулювати відповідно до теми й мети заняття, при цьому темарій має бути достатньо широким, щоби здобувачі мали вибір. Студенти з легкістю поринають у добре їм знайомий дискурс соціальних мереж і вправно виконують свою роль. Контроль із боку викладача зреалізовує інтегровану медіаграмотну складову цієї вправи.

Курс «Основи наукових досліджень», що викладається кафедрою філології, перекладу та стратегічних комунікацій на гуманітарному факультеті, як одне із завдань передбачає проведення дискурсивного аналізу тексту. На початку заняття пропонуємо вправу:

*Встановіть відповідність між типом контенту й метою:*

Тип контенту	Мета
1. Новина	1. Мета контенту – підштовхнути Вас купити продукт; у тексті багато емоційних слів, привабливе гасло, яскраві кольори.
2. Судження (коментар / колонка)	2. Мета – через позитивну ініціативу підвищити лояльність до бренду. Відсутні заклики купувати продукт, споживачам пропонують зробити корисну справу. Але через таку дію у споживачів формується образ бренду як такого, який піклується про щось / когось. А це – вплив, формування певного ставлення споживачів до бренду.

3. Реклама	3. Це суб'єктивна емоційна думка автора, якою він ділиться з приводу того, що є новиною. У тексті міститься багато суджень. Мета – переконати в чомусь, вплинути на громадську думку.
4. Соціальна реклама	4. Контент містить прямі заклики до дії, має на меті насаджувати відповідні переконання.
5. PR	5. У тексті наводяться факти, його мета – інформування.
6. Пропаганда	6. Мета – вплинути на поведінку, мотивувати реципієнтів; ширення контенту не приносить прибутку, а спрямоване на соціальні зміни.

**Ключ:** 1 – 5, 2 – 3, 3 – 1, 4 – 6, 5 – 2, 6 – 4.

*Визначте тип контенту за запропонованими прикладами, давши відповіді та такі запитання:*

1. Що у вашому прикладі – факти чи судження?
2. З якою метою було створено цей контент?
3. Які емоції він у вас викликає?

*4. Які можуть бути наслідки поширення цього контенту?*

Приклади:

1. Кількість загиблих унаслідок ракетного обстрілу Миколаєва зростає до 9, постраждали 28 людей. URL: <https://ua.interfax.com.ua/news/general/819147.html>;

2. Путін був готовий йти далі на Європу, але його зупинила Україна – високопоставлений європейський урядовець. URL: <https://interfax.com.ua/news/political/819154.html>;

3. Кока кола – святкуймо разом – Новорічна реклама. URL: <https://youtu.be/NnLC8evpkRA>;

4. 1 погляд у телефон за кермом. URL: <https://youtu.be/Yx09VTWZo3M>;

5. Пропаганда здорового способу життя. URL: <https://images.app.goo.gl/9GwizsoB8RWoybLS7>;

6. Крапля до краплі. URL: [https://youtu.be/\\_66KOxCIH1A](https://youtu.be/_66KOxCIH1A).

**Ключ:** 1 – новина, 2 – коментар, 3 – реклама, 4 – соціальна реклама, 5 – пропаганда, 6 – PR.

*Поясніть, обґрунтуйте свою думку.*

Як матеріал для дискурсивного аналізу або аналізу комунікативних стратегій і тактик радимо трейлери, наприклад, <https://www.youtube.com/watch?v=N9HNRpH2uTE>, [https://www.youtube.com/watch?v=Xr\\_pJJyN578](https://www.youtube.com/watch?v=Xr_pJJyN578), <https://www.youtube.com/watch?v=aWVNtvY5Ooo>, [https://www.youtube.com/watch?v=iqw\\_WeKT0zA](https://www.youtube.com/watch?v=iqw_WeKT0zA). Для виконання прагматичного аналізу орієнтованого на переклад пропонуємо порівняти оригінальний трейлер англійською мовою і його переклад українською.

Розкриваємо тему когнітивної лінгвістики й інтегруємо вправу, яка передую навчальному питанню про підходи до розуміння мовних явищ (експерієнтаційний підхід, теорія виділення та профілювання, теорія фокусування уваги).



Рис. 1. Приклад фото

Джерело фото: <https://cutt.ly/IIIFuRS>

Виконайте завдання за варіантами:

1. Опишіть вокзал;
2. Опишіть потяг;
3. Розкажіть про почуття молодих людей;
4. Опишіть одяг дівчини / парубка.

Поміркуйте над питаннями:

- Як фотограф визначає ракурс?
- Як виділяється головне?
- Як важливе стає другорядним?
- Як другорядне може стати головним?

– Що лишається за кадром? Чи можете Ви лише за цим фото побачити цілісну картину того, що відбувається?

– «Пограйтеся» із фото, збільшуючи певні фрагменти або обрізаючи фото. Чи міняється Ваше враження від цього самого фото? Чи міняється його сюжет?

– Як подібні маніпуляції позначаються на інформації, зокрема в медіапросторі?

Медіаграмотні елементи в навчальному континумі відіграють роль педагогічних інновацій, які мотивують студентів до чесного навчання. Цікаві проекти, креативні вправи, зрозуміле формулювання завдання – усе це позитивно впливає на забезпечення доброчесності. Медіаелементами зазвичай можна «розбавити» теоретичний курс, а традіційні вправи творчо переформатувати.

**Висновки і пропозиції.** Здобувачі вищої освіти відкриті до нових знань, володіють широтою поглядів, комунікабельні, вміють відстоювати свою позицію, мотивовані на творчість, але разом із тим націлені на швидкий результат навчання, тому вони й шукають спосіб полегшити цей трудомісткий процес. Результати такого пошуку «гріють» академічну недоброчесність.

Сучасним студентам цікаві креативні завдання із чіткими «інструкціями». Тому інтегровані в освітній простір елементи медіаграмотності – це один із дієвих способів мотивації до доброчесного навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту». Стаття 42. «Академічна доброчесність» (редакція від 21.11.2021). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2145-19#n613>

2. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти (лист МОН України № 1/9-650 від 23.10.2018 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text>
3. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf>
4. Методичні рекомендації до написання й оформлення кваліфікаційної роботи здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Лінгвістичне забезпечення та комунікація» / уклад. : О. А. Ільченко. Харків : НА НГУ, 2021. 43 с.
5. Методичні рекомендації до написання і оформлення бакалаврських та магістерських робіт з української літератури: для студентів спеціальностей 035 Філологія (українська мова і література) та 014 Середня освіта (українська мова і література) / І. П. Галак, І. В. Григоренко, Л. В. Йолкіна, І. В. Савченко; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 62 с.
6. Методичні рекомендації щодо підготовки, оформлення та захисту бакалаврської роботи зі спеціальності «Публічне управління та адміністрування» / уклад. : Н. А. Липовська, К. В. Комарова, Т. М. Тарасенко. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2019. 52 с.
7. Дітковська Л. А., Буяшенко В. В., Оніщик Ю. В. Академічні студії: навчально-методичний посібник. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2019. 36 с. URL : [https://www.researchgate.net/publication/341203990\\_Akademichni\\_studii\\_navcalno-metodicnij\\_posibnik](https://www.researchgate.net/publication/341203990_Akademichni_studii_navcalno-metodicnij_posibnik)
8. Ільченко О.А. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 81. С. 188–192. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.35>. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/81/35.pdf>
9. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених : кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с. URL : [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/monografii/Monografiya\\_young\\_scientist.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/monografii/Monografiya_young_scientist.pdf)
10. Зінченко В. Академічна доброчесність як основа сучасного процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 31, том 3, 2020. С. 198–205. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118>. URL : [http://www.apfn-journal.in.ua/archive/31\\_2020/part\\_3/33.pdf](http://www.apfn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_3/33.pdf)



11. Вергун А. Р., Ягело С. П. Антиплагіатна експертиза: програмне забезпечення, заходи та імплементація принципів академічної доброчесності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя :

КПУ, 2021. Вип. 76. С. 89–94. Т. 1. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.16>. URL : [http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part\\_1/18.pdf](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_1/18.pdf)  
 12. Закон України «Про вищу освіту» (редакція від 01.01.2022). URL : <http://surl.li/bkxeu>

**Ilchenko O. Integration of elements of media literacy in the initial continuum of higher education acquisitions in the prism of the affirmation of academicly benevolent principles**

*The article is devoted to the study of institutional support of academic integrity; determining the role of participants in the educational process in establishing the principles of academic integrity; planning ways of implementing pedagogical innovations in the process of affirming the virtuous foundations of higher education students.*

*This survey presents the results of an anonymous survey of higher education applicants, which was conducted within the framework of the study of the “Fundamentals of Scientific Research” discipline at the Faculty of Humanities of the National Academy of the National Guard of Ukraine. This made it possible to establish the reasons for the violation of academic integrity in the educational space and to outline effective preventive measures.*

*The surveyed cadets and students note the desire to facilitate the educational process, lack of confidence in the correctness of the task, and a large number of written works from various subjects as the main reasons for the violation of honest learning. They consider interesting creative tasks, clear assessment criteria, a moderate number of large-volume written tasks as effective preventive measures.*

*Analytical processing of the results of the questionnaire made it possible to determine that the following are the keys to the observance of virtuous principles in education: 1) clear evaluation criteria, formulation of tasks; 2) moderate amount of tasks; 3) creative projects that would arouse satisfaction and curiosity among students and cadets.*

*Taking into account the results of this survey motivates the teachers of the department of philology, translation and strategic communications to integrate elements of media literacy into the educational continuum of students of higher education in order to affirm the principles of academic integrity. This work provides examples of exercises aimed at developing media literacy skills of cadets and students. The proposed tasks and other media literacy exercises can become an alternative to some traditional exercises or be integrated into the usual delivery of lecture material.*

*Therefore, those seeking higher education are open to new knowledge, possess a breadth of views, are communicative, know how to defend their position, are motivated by creativity, but at the same time aim for a quick learning result, which is why they are looking for a way to facilitate this time-consuming process. The results of such a search lead to violations of academic integrity.*

*Modern students are interested in creative tasks with a clear and understandable plan of action. Therefore, elements of media literacy integrated into the educational space are one of the effective ways of motivating virtuous learning.*

**Key words:** *academic integrity, pedagogical innovations, media literacy, educational space, higher education applicant.*



УДК 378:784.071.2-051]:784.95

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.31>**К. О. Марченко**викладач кафедри академічного та естрадного вокалу  
Інституту мистецтв  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬНОГО СПІВУ

У статті досліджується питання формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. Автором розкрито сутність понять: «культура», «виконавська культура», «інтерпретація», «комунікація». У статті надано визначення дефініції «виконавська культура» такими вченими як Н. Косінською, А. Михалюк. Висвітлено аналіз останніх досліджень та публікацій з означеної проблематики. Уточнено та описано аспекти виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів, які були розкриті в праці вітчизняного науковця І. Шинтяпиної, до яких віднесено музичність, креативність, артистизм, рефлексія, емпатійність. Зазначено компонентну структуру виконавської культури, яка була висвітлена в роботах вітчизняних науковців Л. Гончаренко, Л. Гусейнової, Н. Ашихміної: виконавсько-технічний, художньо-інтерпретаційний, креативно-діяльнісний компоненти. Зазначено стадії художньої інтерпретації до яких відносяться: розбір музичного твору; розбір нотного тексту; роботу над цілісністю художнього твору.

На думку автора, формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів відбувається на таких дисциплінах як: «Сольний спів», «Джазова імпровізація», «Робота з концертмейстером над вокальним репертуаром». Автор розділяє думку музикознавця Олени Маркової щодо визначення виконавця не тільки як «тлумачника» музичного твору, а й носія духовних цінностей людства. У статті висвітлені та конкретизовані особистісні якості (толерантність, взаємоповага, самовпевненість, комунікабельність, наполегливість, почуття гармонії і смаку, емпатійність, оригінальність, креативність) та професійні (володіння вокальною технікою, виконавськими прийомами, знання методики викладання вокалу тощо), що формуються у студентів-вокалістів на індивідуальних заняттях. Автором розкривається важливість формування виконавської культури, шляхом опанування та використання комплексу науково-методичних знань та вокально-виконавських умінь та навичок. При написанні статті були використані такі методи наукового дослідження: аналіз, синтез, систематизація, обґрунтування, конкретизація, узагальнення.

**Ключові слова:** виконавська культура, формування, заняття сольного співу, інтерпретація, комунікація, майбутні артисти-вокалісти.

Через світову пандемію, воєнний стан в Україні, економічну та культурну кризу в нашій державі заклади вищої освіти були вимушені перейти на змішану та дистанційну форми навчання. Всі перераховані вище фактори вплинули на виникнення певних труднощів в освітніх галузях, в яких відбувається набуття практичних навичок у майбутніх фахівців, зокрема в музичній освіті. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення змісту музичної освіти, її структурних компонентів: нормативну документацію (робочі навчальні програми), підходи, форми та методи організації навчання, засоби викладення матеріалу викладачами тощо, тому що сучасна національна система вищої освіти диктує нові умови до формування творчої особистості, фахівця високодуховного, здатного до самореалізації, самовдосконалення в творчій діяльності. Важливим аспектом освіти загалом є формування духовної культури у молодого покоління, на становлення якої впливає виконавська діяльність.

На сьогоднішній день в сучасній освіті стає актуальним питання формування виконавської

культури майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі. Слід зазначити, що на сьогоднішній день не достатньо приділяється уваги формуванню виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів в закладах вищої музичної освіти. Причина полягає у вищезазначених факторах, зменшенні аудиторних годин на фахові дисципліни, збільшенні годин на самостійну роботу студентів, в недостатній теоретичній і методичній розробленості проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання фахової підготовки майбутніх артистів-вокалістів розглянуті педагогами-практиками: Д. Бондаренко, Ю. Мережко та ін. Проблема формування виконавської культури було розкрито в працях Т. Жуковської, Данся Лі, А. Михалюк, Н. Овчаренко, Г. Стасько, Н. Гребенюк, К. Матвєєвої та ін. Питання педагогічної культури вокалістів цікавило багато сучасних педагогів-науковців, серед яких: С. Вітвицька, О. Газман, В. Лозова, Т. Сидоренко, Т. Ткаченко та ін. Проблеми формування вокально-виконавської культури розкри-

вали у своїх працях такі педагоги: Л. Дмитрієв, Н. Косінська, Н. Нургаянова, Ван Цзяньшу та ін.

Однак, на сьогоднішній день недостатньо висвітленим залишається питання формування виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів.

Отже, мета статті – проаналізувати стан дослідженості означеної проблеми у науково-педагогічній літературі та висвітлити сутність та компонентну структуру формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів запропоновану низкою сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Шинтяпина, Л. Гончаренко, Л. Гусейнова, Н. Ашихміна).

**Виклад основного матеріалу.** Виконавська культура поєднує в собі два терміни – *культура і виконавство*. *Культура* – це поєднання духовних цінностей, норм поведінки та знань людини, набутих впродовж життя. Поняття «культура» визначається як вища форма прояву освіченості і професійної компетентності. *Виконавська культура* є комунікативно-діалогічним процесом, що потребує від вокаліста високопрофесійного втілення вокального твору засобами вокальної майстерності. Формування виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів слугує розвитку їх професійно-педагогічної культури.

*Communico* в перекладі з латинської – повідомляю, з'єдную [1]. Це процес обміну інформацією між двома або більше особами. В даному випадку комунікативні процеси відбуваються між автором – виконавцем та аудиторією. Важливим є порозуміння виконавця з автором музичного твору. Виконавець має передати стильові особливості, культурні традиції та відтворити авторський задум. Музикознавець Олена Маркова зазначає, що «...виконавець завжди задіяний в ролі «тлумачника», «герменевта» нотних знаків і закладеного в них звучання, – але з обов'язковим виходом на художній смисловий «стрижень», який так чи інакше включає в себе «чари спів-мислення епох», як мінімум, епохи творчості композитора та часу виконання» [2]. З вище зазначеного можна узагальнити наступне, що **виконавська культура є цілісною комунікативною системою**.

Виконавська культура студентів закладів вищої мистецької освіти формується переважно на заняття «Сольного співу», «Джазової імпровізації», «Роботи з концертмейстером над вокальним репертуаром». Саме на цих дисциплінах студент поглиблено вивчає історію написання вокального твору, біографію композитора, епоху, події, які переслідували композитора в той час, умови, що сприяли написанню твору; а також, намагається відтворити той задум, який хотів донести автор слухачеві.

На думку сучасного науковця Н. Косінської, *виконавська культура* – це «сукупність особистісних і професійних якостей, які передбачають

здатність емоційно сприймати вокальну музику, усвідомлювати її художньо-образний зміст та виявляти уміння оцінювати її як естетичне явище, володіти вокальними прийомами у процесі вокально-виконавської діяльності...» [3].

А. Михалюк, визначає виконавську культуру як «...інтегровану професійно-особистісну властивість, яка характеризує високий рівень оволодіння мистецькими знаннями, музично-виконавськими вміннями, педагогічними компетенціями, що виражається у здатності до естетично й художньо обґрунтованої інтерпретації змісту музичного твору та забезпечує особистісне професійно-творче зростання» [4].

Таким чином, ситематизуючи знання науковців щодо визначення виконавської культури, можна конкретизувати поняття *виконавської культури та підкреслити її важливий вплив на процес становлення майбутніх артистів-вокалістів, який відбувається шляхом опанування та використання комплексу науково-методичних, вокально-виконавських знань, умінь та навичок*.

Вітчизняний науковець І. Шинтяпина до провідних аспектів виконавської культури відносить:

- музичність як потенціал культури співочого звуку через художньо-сміслову інтонавання;
- креативність як інтерпретаційно-творче розуміння виконавства;
- артистизм як можливість самоідентифікації;
- рефлексію як професійне смислоусвідомлення;
- емпатійність як здатність емоційно-афективної взаємодії» [5].

*Музичність* – здатність вокалістів, на основі певних знань про музику, до природного інтуїтивного відчуття такту, характеру твору, фразування, музичної креативності, передачі задуму автора.

В деяких науково-довідкових працях *креативність* визначається як «рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості» [6].

*Артистизм* виражається здатністю вокаліста донести і передати зміст художнього твору шляхом художньо-образного та сценічного втілення музичного твору. Полягає в унікальності співака, в його сценічній поведінці, неповторному тембральному забарвленні голосу, візуалізації образу, характеризується образним мисленням та володінням сценічною виразністю.

*Рефлексія* – це фіксація та корекція успішних дій, що є невід'ємним у формуванні виконавської культури, виражена здатністю до професійного мислення та уміння оцінити якість власного виконання. Рефлексія допомагає звернути більш детальну увагу на музичний текст, технічно-виконавський аспект музичного твору та інтонацію.

Професійною якістю для формування виконавської культури є *емпатійність* – здатність до співпереживання та розуміння. Користуючись цією якістю майбутні артисти-вокалісти під час виконання музичного твору розкривають слухачеві почуття та образи.

Процес формування виконавської культури – це насамперед взаємодія викладача зі студентами, під час якої у студентів формуються особистісні якості (толерантність, взаємоповага, самовпевненість, комунікабельність, наполегливість, почуття гармонії і смаку, емпатійність, оригінальність, креативність) та професійні (володіння вокальною технікою, виконавськими прийомами, знання методики викладання вокалу тощо).

Досліджуючи феномен виконавської культури, провідними вченими-музикантами (Л. Гончаренко, Л. Гусейновою, Н. Ашихміною) було розглянуто компонентну структуру виконавської культури майбутніх вокалістів. На основі вивчених досліджень можна виділити такі компоненти формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів: *виконавсько-технічний, художньо-інтерпретаційний, креативно-діяльнісний*.

*Виконавсько-технічний компонент* – це комплекс *вокально-технічних навичок*, що допоможуть технічно досконало донести музичний твір до слухача; *інтелектуальних здібностей виконавця; художньо-естетичного та вокального смаків*.

Однією з ознак сформованості виконавської культури є імпровізація. Імпровізація – це вид музичної творчості, що передбачає створення художнього твору спонтанно, безпосередньо в процесі виконання музичного твору [7]. Вона відбувається під час інтерпретації виконавцем музичного твору. В музикознавстві поняття «інтерпретація» визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його опанування і виконання [8]. Для більш точного втілення вокального твору вокаліст має звертати велику увагу на композиторські вказівки, такі, як: темп, фразування, динаміка, акценти, артикуляція, що «гратиме» важливу роль при презентації кінцевого результату музичної інтерпретації. Інтерпретація включає в себе індивідуальне бачення та розуміння музичного твору, а також залежить від розвитку мислення та уяви.

На думку сучасного науковця В. Корзуна «інтерпретація – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є *художність*» [9].

У процесі створення художньої інтерпретації музичного твору майбутніми артистами-вокалістами можуть дотримуватися такі стадії:

– розбір музичного твору, ознайомлення з творчістю композитора, аналіз стильових особливостей, визначення образів, ідей;

– розбір нотного тексту, визначення виконавських труднощів, аналіз засобів виразності;

– робота над цілісністю художнього твору, визначення кульмінаційних моментів.

Як зазначає В. Корзун: «Художня інтерпретація музичних творів є ефективним засобом професійної підготовки, спрямованим на розвиток пізнавальних процесів (музичної уяви, музичного мислення, уваги), емоційно-вольової сфери, творчих та музичних здібностей студентів-вокалістів» [9].

*Креативність* (лат. *creo* – створювати) – здатність до творчих дій. Уперше термін «креативність» було зазначено у праці Д. Симпсона, який ще у 1922 році тлумачив поняття, як здатність особистості відмовлятися від стереотипів у мисленні. Креативність включає як діяльнісний так і особистісний аспекти творчості, які проявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість або її окремі сторони, «продукти» діяльності, процес їх створення [10].

До специфічних характеристик креативності можна віднести: здатність до творчого мислення, оригінальність, гнучкість, продуктивність, здатність до виявлення та постановки проблем. Креативність включає такі компоненти: здібності, мислення, знання, мотивацію, оточуюче середовище.

*Креативно-діяльнісний компонент* реалізується через використання інноваційних методів, прийомів, що стимулюють майбутніх артистів до відкриття нового, креативного бачення; формує у студентів системне мислення, раціональне вирішення поставлених завдань, сприяє активізації мотивації, оцінки професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** У процесі роботи над статтею було проаналізовано роботи вітчизняних вчених-музикантів Л. Гончаренко, Л. Гусейнової, Н. Ашихміної, якими було висвітлено структурні компоненти виконавської культури: *виконавсько-технічний, художньо-інтерпретаційний, креативно-діяльнісний компоненти*. Дослідження вчених показали, що формування виконавської культури у студентів-вокалістів є однією з актуальних проблем музичної педагогіки. Процес формування виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів є цілісною системою методичних знань, практичних умінь та навичок, результатом якого буде готовність майбутнього спеціаліста до високодуховного інтерпретування музичного твору. Подальші дослідження будуть стосуватися проблеми визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів.

**Список використаної літератури:**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Маркова Е. Вопросы теории исполнительства / Е.Н. Маркова. Одеса, 2002. – 128 с.
3. Косінська Н. Л. Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Journal «ScienceRise: PedagogicalEducation». 2017. №10(18). С. 4–8.
4. Михалюк А.М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»/ Михалюк Алла Михайлівна. К., 2014. –22 с.
5. Шинтяпина И. В. Овладение культурой вокального исполнительства в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Наука, искусство, культура. 2019. № 3(23). С. 161–169.
6. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. – 424 с.
7. Королев О.К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки : Термины и понятия. М.: Музыка, 2006 – 168 с., нот.
8. Гуренко Є.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Є.Г. Гуренко. Новосибирск: Наука, 1982. – 39 с.
9. В. В. Корзун / Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності/ Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 120. С. 74-79. /Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped\\_2014\\_120\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_120_12)
10. Левіна І. А. Формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. Проблеми сучасного підручника. Збірник наукових праць. 2017. Вип. 19. С. 166–175.

**Marchenko K. Formation of performance culture of future singers in solo singing classes**

*The article examines the issue of the formation of performing culture of future singers in solo singing classes. The author reveals the essence of the following concepts: culture, executive culture, interpretation, and communication. The article describes how scholars N. Kosinska and A. Mykhalyuk define the meaning of performance culture. The analysis of the latest researches and publications on the specified issues is highlighted. Aspects of the performance culture of future singers revealed in the works of the domestic scholar I. Shyntiapina are specified and described, including musicality, creativity, artistry, reflection, and empathy. The component structure of performing culture, which was highlighted in the works of domestic scholars L. Honcharenko, L. Khuseynova, and N. Ashykhmina, is specified as follows: performance-technical, artistic-interpretive, and creative-active components. The stages of artistic interpretation are indicated, which include: analysis of a musical work; parsing musical text; work on the integrity of the work of art.*

*According to the author, the formation of performing culture of future singers takes place in such disciplines as Solo Singing, Jazz Improvisation, Working with a Concertmaster on Vocal Repertoire. The author shares the opinion of musicologist Olena Markova regarding the definition of a performer not only as an interpreter of a musical work, but also as a bearer of the spiritual values of humanity. The article highlights and specifies personal qualities (tolerance, mutual respect, self-confidence, sociability, perseverance, sense of harmony and taste, empathy, originality, and creativity) and professional qualities (mastery of vocal technique, performance techniques, knowledge of vocal teaching methods, etc.) that are formed at students at individual classes. The author reveals the importance of the formation of performing culture by mastering and using a complex of scientific and methodical knowledge, vocal, and performing abilities and skills. When writing the article, the following methods of scientific research were used: analysis, synthesis, systematization, substantiation, specification, generalization.*

**Key words:** performance culture, formation, solo singing lessons, interpretation, communication, future vocalists.



УДК 378.001.895:61(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.32>

А. Г. Михайлова

<https://orcid.org/0000-0003-4710-9081>асистент кафедри медичної біохімії та молекулярної біології  
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА СПОСОБИ ДІАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ БІОЛОГІЧНА ХІМІЯ

Стаття присвячена дослідженню загальних тенденцій розвитку медичної освіти в цілому, та організації викладацької практики, а саме дисципліни біологічної хімії, зокрема. Розкрито роль і значення природничо-наукових дисциплін для майбутніх практикуючих медиків, визначено причини дисбалансу, притаманного для освіти за медичним напрямком, окреслено підходи до їх вирішення. Питання організації освітнього процесу в динамічних, змінних умовах, особливо гостро постає, зважаючи на розвиток дистанційної освіти та потреби забезпечення злагодженого навчання в умовах воєнного стану. Вітчизняні вищі навчальні заклади докладають максимальну кількість зусиль, використовують кращі інформаційно-комунікаційні технології задля безперервності навчання студентів. Системи електронного навчання, хмарні рішення Google for Education, пакет Microsoft (Word, Excel, OneNote, Power Point), системи із оцифрованими науковими публікаціями, інтеграція і успішне застосування зазначених ресурсів незмінно відображає прогрес наукової та освітньої спільноти.

Розкрито природу компетентісного підходу в сучасній освіті та викладацькій практиці, окреслено його переваги. Зосереджено увагу на програмах, які використовуються для комп'ютерного моделювання. Наголошено на потребі впровадження практики демонстрації візуалізованого матеріалу у формі тематичних роликів і презентацій. Проведено короткий огляд цифрових освітніх платформ загального спрямування (акумулюють матеріали із різних наукових сфер – Prometheus, edX, Udemy, PostНаука, Khan Academy), та вузькогалузевого (Hippocrates, DoctorThinking Webischool, УкрМедІнфо). Досліджено потенціал інструменту Google Forms із набору освітніх ресурсів Google for Education та його використання для контролю-перевірочної роботи. Запропоновано окремі альтернативи для даного опитувальника, визначено їх технічні і функціональні переваги. Охарактеризовано концепт «валідності» тесту, диференційовано три види контролю. Визначено, що комплексна оцінка компетентності студентів у галузі біохімії передбачає використання у навчальному процесі стандартизованих тестів, ситуаційних завдань різного рівня складності, дидактичних бліц-ігор. До нестандартних форм контролю віднесли олімпіаду, в основі якої лежить змагальний принцип, а також розкрито організаційні особливості її проведення із студентами другого курсу медичного ВНЗ.

**Ключові слова:** біологічна хімія, компетентісний підхід, комп'ютерне моделювання, валідність тесту, інноваційні біотехнологічні методи, освітні цифрові платформи.

**Постановка проблеми.** Питання організації освітнього процесу в динамічних, змінних умовах, особливо гостро постає, зважаючи на розвиток дистанційної освіти та потреби забезпечення злагодженого навчання в умовах воєнного стану. Вітчизняні вищі навчальні заклади докладають максимальну кількість зусиль, використовують кращі інформаційно-комунікаційні технології задля безперервності навчання студентів. Системи електронного навчання, хмарні рішення Google for Education, пакет Microsoft (Word, Excel, OneNote, Power Point), системи із оцифрованими науковими публікаціями, інтеграція і успішне застосування зазначених ресурсів незмінно відображає прогрес наукової та освітньої спільноти.

Не менш важлива тенденція, на яку слід звернути увагу, вказує на зростання питомої ваги самостійної роботи студентів; зміну парадигми взаємовідносин в системі «студент – викладач»,

адже останній переймає на себе функцію радника, наставника, досвідченого консультанта, основна задача якого – скоординувати освітян у напрямку опанування нових дисциплін і наук. Відповідно, методичні вказівки по забезпеченню якісного навчального процесу мають включати в себе найкращі практичні рекомендації щодо перевірки пройденого матеріалу, в тому числі із використанням цифрових рішень та інноваційних підходів. Особливо гостро дана проблематика постає перед викладачами, які працюють із студентами-медиками, адже даний сегмент не передбачає роботу в дистанційному форматі, тому на прикладі дисципліни біологічної хімії буде цікаво дослідити способи вирішення даного питання. Зазначене, вже було предметом наукових пошуків у роботах таких теоретиків як Геруш І. В., Григор'єва Н. П., Давидова Н. В., які опрацьовували методологічні підходи до викладання біохімії у ВНЗ [1], Кіндій

Д. Д., Оджубейська О. Д., Кіндій В. Д., Тончева К. Д., що розкривали питання напрямків удосконалення підготовки студентів-медиків [2], Ютілова К. С. присвятила цілу працю питанням комп'ютерного моделювання хімічних процесів [8] та ін.

В свою чергу, **метою дослідження** є виявлення способів діагностики компетенції студентів-медиків при вивченні профільних дисциплін (на прикладі біологічної хімії).

**Виклад основного матеріалу.** Природничо-наукові дисципліни в медичній освіті є невід'ємною частиною фундаменту, базисом, який дає поштовх для опанування фахових предметів. Разом з тим, біохімія активно розвивається, забезпечуючи впровадження інноваційних біотехнологічних методик у діагностику і лікування різного роду захворювань. Водночас біологічна хімія є теоретичною основою медицини, сільськогосподарства, біотехнології, генетичної інженерії, низки галузей промисловості. Біохімічні методи аналізу, зокрема різновиди методів хроматографії та електрофорезу, є інструментальною основою наукових досліджень, а також широко застосовуються для моніторингу якості природних середовищ, харчових продуктів, лабораторної діагностики. Тому біохімія є базовою, фундаментальною дисципліною у біологічній, екологічній, хімічній, медичній, агрономічній освіті, та навчально-пізнавальною діяльністю студентів, тому її вивчення має бути організоване таким чином, щоб забезпечувати досягнення необхідного рівня компетентності у галузі біохімії.

Із розвитком науки виникає обґрунтована потреба у розвитку та зміні підходів до викладацької діяльності в конкретному напрямку. Зокрема, слід акцентувати увагу студентів відносно передових досягнень сучасних вчених, узагальнення та систематизації результатів експериментів, дослідження та розуміння взаємозв'язків між біохімічними явищами і процесами. При цьому, відбір засобів і способів репрезентації інформації має бути максимально адаптованим до засобів діагностики компетенції студентів. Відповідно, арсенал начальних, дидактичних, інтерактивних та цифрових засобів має включати в себе такий набір, що водночас дозволяє здійснити контроль рівня засвоєння пройденого матеріалу. В свою чергу, однією з причин дисбалансу, притаманного для освіти за медичним напрямком, окрім вимушеної потреби переходу до дистанційного формату взаємодії, слід назвати недостатній рівень розробленості логіки, і, відповідно, програми поетапного сходження від стандартів класичної до компетентнісної освіти з валідним діагностичним інструментарієм, що реально може фіксувати актуальний рівень, усвідомлено проектуючи наступний, на чому наголошує Франчук Т. Й. [6, с. 6]. Ми поділяємо сформувану автором тезу, адже сучасне

навчання вимагає переходу від системи реактивної до проактивної, тобто прогнозувати запити як освітян, так і потенційного роботодавця, отримувача послуг (клієнта).

Більшість сучасних викладачів вбачають вирішення даної проблематики в інтеграції компетентнісного підходу [1; 2; 4; 7]. Зміст даного підходу, як правило, розкривають через його основний принцип «упровадження» (нововведення є результатом самодостатніх змін та не передбачають докорінну модифікацію цілісного освітнього простору), за якої всі учасники освітнього процесу опановують нові предмети за правилами кредитно-модульної системи, де особливе місце займає самореалізація. Тобто мова йде як про підхід вимог, так і про підхід ініціатив, де важливі не знання, уміння та навички, а отримані компетентності і програмні результати, що в повній мірі корелює з європейським підходом. При цьому, важливо забезпечити саме науково-методичний супровід, який може бути досягнутий за рахунок двох складових:

- інтегрований науковий потенціал як викладачів, так і соціологів, психологів, консультантів, здатних максимально адаптувати прикладні напрацювання у визначеному напрямку до реальних потреб;

- систематичне підвищення кваліфікації викладачами, спрямоване на мобілізацію знань і реалізацію програми переходу до найвищих стандартів компетентнісної освіти.

Переваги даного підходу як з теоретичної, так і практичної сторони – очевидні, адже у професійній медичній освіті компетентнісна концепція орієнтована в тому числі на корекцію поведінки молодих спеціалістів, формування особистісних якостей спеціаліста, спілкування із колегами, прагнення до професійного вдосконалення та самоосвіти. Через характерну для нього студентоорієнтованість, він початково обраний як основний інструмент реалізації цілей Болонського процесу. За таких умов, професійна підготовка сприймається не лише як спосіб забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку, але й надає низку переваг викладачу як спеціалісту на платформі освітніх послуг.

При побудові навчально-методичних матеріалів, наповнення їх контенту реорганізація має відбуватися у такий спосіб, щоб зміст не залишався формальним, а принципи реалізації підходу були виконані на практиці. З позиції визначеної дисципліни, біохімічний практикум і експеримент є основоположними чинниками у становленні наукового та професійного мислення, розвитку навичок майбутнього лікаря. Наблизити курс із біохімії до найкращих досягнень сучасної науки допомагає комп'ютерне моделювання методів молекулярного аналізу, біохімічних методів вже відомими програмами типу Electronics Workbench, пакету Origin Pro,

ChemDraw та ін. Навіть в умовах дистанційного навчання можна проводити роботи лабораторного формату, зокрема за темами побудови моделі лінійної однопараметрової кореляції, моделі множинної регресії; здійснити візуалізацію / оптимізацію молекулярних структур, квантово-хімічне моделювання біомолекулярної хімічної реакції, моделювання кінетичної хімічної реакції [8].

Більш детально вивчення пройдені теми або подавати новий матеріал у візуалізованому форматі слід через відеофільми та комп'ютерні анімаційні ролики. Із власного досвіду зазначимо, що тематика обміну вуглеводів була більш успішно засвоєна тими студентами, які додатково окрім лекційного матеріалу пройшли курс «Вступ до обміну вуглеводів» на вітчизняній освітній платформі Prometheus, опрацювавши питання анаеробного окислення глюкози, вивчивши природу гліколізу, метаболізму глікогену / фруктози / галактози, більше дізналися про пентозно-фосфатний цикл. Із подібних іноземних аналогів не можемо не відмітити вагомий вклад у розвиток біохімії та медицини таких агрегаторів наукового контенту, в тому числі за окресленим нами напрямком, як edX (англомовний матеріал із тем «Biochemistry: Biomolecules, Methods, and Mechanisms»; «Principles of Biochemistry», «Cell Biology: The Cytoskeleton and Cell Cycle»), Udemu (цикл лекцій про молекулярну біологію і цитологію), ПостНаука («Фулерени», «Біокаталіз», «Типологія ДНК», «Пептидні білкові нейротоксини», «Нанобіотехнології» – є обов'язковими для перегляду студентами, в якості додаткових завдань пропонуємо ролики про «Нові антибіотики», «Діагностиці захворювань по запаху», «Мозкові центри навчання та пам'яті» і т. ін.), Khan Academy. Важливою є практика спільного перегляду англомовного матеріалу, так як:

- перегляд студентами матеріалу стимулює до застосування методики мозкового штурму, колективного обговорення, генерації нових ідей;
- покращуються навички комунікації іноземною мовою, збагачується професійна лексика студентів;
- студенти самостійно визначають коло своїх наукових пошуків та інтересів, визначають напрямки для науково-дослідної роботи.

Вітчизняні вузькогалузеві цифрові ресурси за якістю контенту жодним чином не поступаються іноземним. Так, до прикладу, Hippocrates пропонує курси за клінічними напрямками медицини, а також за спеціальностями. Велика кількість вебінарів у записі розміщена на ресурсі DoctorThinking Webischool, а УкрМедІнфо взагалі пропагує потребу у безперервній освіті, тому пропонує безоплатні курси як для студентів, так і практикуючих лікарів. Не рідко, аналогічні освітні ресурси пропонують здійснити контроль отриманих знань,

як правило, у формі тестування, після чого видаються сертифікати про проходження навчання.

Разом з цим, викладач в змозі самостійно підготувати завдання для перевіркової роботи. Один із найбільш простих механізмів, який забезпечує не лише оперативний збір, але й автоматичну перевірку та акумуляцію результатів як у форматі Excel (результати кожного студента окремо), так і у формі діаграми – є програма із набору Google for Education – Google Forms. Google опитування можна налаштувати до найдрібніших деталей: вибрати варіант одиничної відповіді чи чекбокси, створити варіативну структуру питань, вставити картинку чи відео. Динамічні поля працюють із формами, таблицями, документами, групами і навіть контактами. При цьому, працювати можуть як окремий користувач, так і ціла команда. Необхідною умовою застосування вказаного ресурсу є наявність у кожного користувача облікового запису, що відкриває доступ до всіх можливостей Google for Education. До переваг тут відносять адаптивність (перегляд, створення та редагування матеріалів доступно на усіх пристроях), автоматичне збереження відповідей респондентів, доступність (робота з додатком можлива із будь-якого куточку світу за наявності Інтернет-з'єднання), простота у використанні.

Окрім цього, не можемо не погодитися із позицією Ніженковської І., Кузнецової О., Нарохи В., які вказують, що Google Forms як спосіб перевірки знань студентів мають два суттєві недоліки, зокрема, оцінювання із вибором кількох варіантів відповідей не передбачає бал за кожну вірну відповідь, а здійснюється за принципом «усе або нічого»; завдання, що передбачають коротку прописну відповідь не можуть бути перевірені автоматично [5, с. 185]. Власне тому, апелюють до потреби пошуку і використання удосконалених опитувальників, на кшталт Туреform – конструктор форм якого надзвичайно гнучкий, акумулює багато шаблонів, дозволяє інтеграцію із іншими платформами (Slack, MailChimp, Google Docs). Ще два високорозвинені ресурси – JotForm і Wufoo, із різноманітними функціями автоматизації задач із чудовим дизайном та бібліотекою шаблонів.

Подібними потенціалом володіє навчальна платформа Kahoot для проведення інтерактивних занять, а безкоштовна версія дозволяє створити один із чотирьох варіантів перевірки знань студентів, в тому числі, в ігровій формі: вікторину (quiz), гру з перемішаними відповідями (jumble), обговорення (discussion), опитування (survey). Їх застосування особливо важливе на 1-2 курсі навчання студентів-медиків, коли у абітурієнтів лише формується інтерес до майбутньої професії, вони щоденно опановують новий масив принципово нової інформації, тому її засвоєння буде проходити легше, якщо застосовувати ігрові технології.

Вікторина дає змогу порушити перед освітянами нагальні проблеми, зацікавити їх питаннями і тим самим відобразити істину: у відповіді на найскладніші питання покладені загальні біологічні закони та правила. До того ж, високий рівень ефективності даної методики контролю виявлено при опануванні термінологічного апарату за спеціальністю.

У педагогічній літературі часто фігурує поняття валідності тесту. Як поняття, воно відображає відповідність методів контролю і обраної форми безпосередньо меті тестування. Порушення умов його складання і організації проведення призводить до зниження валідності тестування, тобто проведення такого заходу вважається не об'єктивним. Даний критерій сам по собі лежить в площині педагогічних, психологічних, аксіологічних смислів навчальної діяльності студентів. Саме тому, при вивченні дисципліни біологічна хімія доцільно практикувати всі три відомі види контролю, з-поміж яких початковий (дає змогу отримати дані про готовність студентів до подальшої роботи), поточний (виявлення прогалин при ознайомленні із новою темою та їх усунення / корекція), підсумковий (оцінка рівня та якості сформованої компетентності) [2, с. 99-100]. Також, слід відмітити, що держава із профільними органами виконавчої влади, як суб'єкт, за ініціативи якого впроваджується компетентісний підхід до навчання, зацікавлена у цифровій грамотності майбутніх спеціалістів, тому на платформі «Дія» пропонується пройти спеціальний курс «Цифрові навички для медиків», створений за принципом освітніх серіалів.

Для комплексної оцінки компетентності студентів у галузі біохімії ми розробили та використовуємо у навчальному процесі стандартизовані тести, ситуаційні завдання різного рівня складності, дидактичні бліц-ігри. До нестандартних форм контролю ми відносимо олімпіаду, в основі якої лежить змагальний принцип. Мета такого заходу – підвищити суб'єктивний інтерес кожного студента до вирішення певних практичних завдань. Так як біологічна хімія має тісний зв'язок із низкою інших дисциплін медичного спрямування, тому аналогічні заходи щонайбільш повно дають змогу оцінити як пізнавальні та творчі здібності студентів: навички системного мислення, здатність до вирішення логічних завдань, культуру та ерудицію студента, розуміння взаємозв'язку та способів використання знань, отриманих в рамках вивчення інших предметів. Але практикувати проведення подібних заходів студенти починають із другого курсу, залучаються майбутні фахівці із фармацевтичного, стоматологічного та медичного факультетів. Диференціація групи відбувається, в тому числі, за мовою, якою бажають проходити олімпіаду: українська, англійська чи інша іноземна. Етапи проходження включають три тури. Відбірковий, перший етап, – тестові завдання різного рівня складності із кількома варіантами відповідей. Другий тур – бліц-опитування із

індивідуальними завданнями, що не передбачає надання варіантів відповідей. Третій тур – виконання розрахункових задач та вирішення ситуативних кейсів, які диференціюються за основними розділами (ферменти, кінетика ферментативних реакцій, біологічне окиснення, метаболізм вуглеводів, білків, ліпідів тощо). З організаційної точки зору, процес підготовки до олімпіади – це важливий етап у мобілізації знань та навичок, самоперевірки та професійного росту. Він не лише розширює кругозір студента, але й дає змогу краще зрозуміти теоретичні проблеми біохімії. Практика проведення внутрішньо-групових олімпіад або ідентичних заходів в межах цілого курсу стимулює підготовку до успішної здачі сесії, самореалізації, визначення більш вузького кола власних професійних інтересів.

Виходячи із зазначеного можна узагальнити, що сучасна медична освіта частково тяжіє до самокерованого навчання (є наслідком збільшення аудиторних і позааудиторних занять), а вказаний процес циклічний за своєю суттю, тому передбачає [3, с. 213]:

- набуття студентами по істині нового досвіду;
- рефлексію, яка включає первинне осмислення матеріалу;
- теоретичне осмислення і обґрунтування нового досвіду – абстрактна концептуалізація;
- експериментування з метою перевірки теорії, отримання нового досвіду.

Іноземні дослідники наголошують, що ефективно самоуправління може допомогти уникнути стресу, контролюючи та спрямовуючи час виділений на навчання, опираючись на навички тайм-менеджменту, такі як визначення пріоритетів і планування. Без організаційних навичок і самоуправління людині важко повною мірою брати участь у самостійному навчанні, яке є критично необхідним для того, щоб залишатися в курсі основних подій із розвитку дисципліни [9]. Студенти із хорошими здібностями до самоконтролю є більш успішними і результативними при виконанні лабораторних робіт, інших практичних завдань, де важливі час і організація.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зробити процес формування компетентності студентів у галузі біохімії більш керованим та гнучким дозволяє використання елементів модульної технології навчання. Під модулем ми розуміємо логічно завершену частину змісту навчальної дисципліни, вивчення якої має розмежовуватися відповідною формою контролю дисциплінарних компетенцій, сформованих в результаті оволодіння модулем. Модульний принцип побудови змісту забезпечує індивідуалізацію навчання за темпом засвоєння навчального матеріалу, рівнем самостійності навчальної діяльності студента, що передбачає виконання завдань різного ступеня складності, творчих робіт. Система контролю має забезпечити



оцінку досягнення запланованих результатів навчання, мати чітко відомі всім учасникам освітнього процесу критерії оцінювання, спонукати учнів до систематичної самостійної роботи протягом усього періоду навчання. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні способів організації самостійної роботи студентів-медиків при дистанційному навчанні.

#### Список використаної літератури:

1. Геруш І. В., Григор'єва Н. П., Давидова Н. В. Сучасні методи до викладання біоорганічної і біологічної хімії в медичних ВНЗ. *Медична та клінічна хімія*. 2016. Т. 18. № 4. С. 114-117
2. Кіндій Д. Д., Оджубейська О. Д., Кіндій В. Д., Тончева К. Д. Підтримка викладачів стоматологічних факультетів у оцінці якості студентів медичних вищих начальних закладів. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах*. 2018. С. 98-100
3. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Ніженковська І., Кузнецова О., Нароха В. Застосування GOOGLE FORMS для перевірки знань студентів-фармацевтів з біологічної хімії. Збірник наукових праць ЛОГОС. 2021. <https://doi.org/10.36074/logos-10.09.2021.53>
6. Франчук Т. Й. ВНЗ як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентісної професійної освіти: проблеми та перспективи. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 03.04.2014. К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5-10.
7. Шінкарук-Диковицька М.М., Побережна Г.М., Федик Т.В., Ковальчук Л.О. Компетентнісний підхід та формування ключових показників в підготовці студентів вищих навчальних медичних закладів. Вісник Вінницького національного медичного університету. 2017, №1, Ч. 2 (Т.21). С. 319 – 323.
8. Ютілова К. С. Комп'ютерне моделювання хімічних процесів: навч. посібник; уклад. К. С. Ютілова. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2019. 56 с.
9. The Biochemical Literacy Framework: Inviting pedagogical innovation in higher education / D. L. Evans et al. *FEBS Open Bio*. 2020. Vol. 10, no. 9. P. 1720–1736. URL: <https://doi.org/10.1002/2211-5463.12938> (date of access: 13.07.2022).

#### Mykhailova A. Innovative forms and methods of diagnostic competence of medical students when studying the discipline of biological chemistry

*The article is devoted to the study of general trends in the development of medical education in general, and the organization of teaching practice, namely the discipline of biological chemistry, in particular. The role and significance of natural and scientific disciplines for future medical practitioners is revealed, the causes of the imbalance inherent in medical education are determined, and approaches to their solution are outlined.*

*The issue of organizing the educational process under dynamic, variable conditions is particularly acute, given the development of distance education and the need to ensure coherent training under martial law. Domestic institutions of higher education are making the maximum effort, using the best information and communication technologies for the continuity of student learning. E-learning systems, cloud solutions Google for Education, Microsoft package (Word, Excel, OneNote, Rower Point), systems with digitized scientific publications, the integration and successful use of the above resources invariably reflects the progress of the scientific and educational community.*

*The nature of the competence approach in modern education and teaching practice is revealed, and its advantages are outlined. The focus is on programs used for computer simulation. The need to implement the practice of demonstrating the visualized material in the form of thematic videos and presentations is emphasized. A brief overview of digital educational platforms of a general direction (accumulating materials from various scientific fields – Prometheus, edX, Udemy, PostNauka, Khan Academy) and narrow-field ones (Hippocrates, DoctorThinking Webischool, UkrMedInfo) was conducted. The potential of the Google Forms tool from the set of educational resources Google for Education and its use for control and verification work was investigated. Separate alternatives for this questionnaire are proposed, their technical and functional advantages are determined. The concept of test validity is characterized, three types of control are differentiated. It was determined that a comprehensive assessment of students' competence in the field of biochemistry involves the use of standardized tests, situational tasks of various levels of complexity, and didactic blitz games in the educational process. The Olympiad, which is based on the competitive principle, was classified as non-standard forms of control, and the organizational features of its implementation with second-year medical university students were revealed.*

**Key words:** biological chemistry, competence approach, computer modeling, test validity, innovative biotechnological methods, educational digital platforms.

УДК 378:373.3.011.3-051:316.7(477.87)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.33>

**Т. І. Молнар**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівського державного університету

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ЗАКАРПАТТЯ

*У статті порушується проблема підготовки вчителя до роботи в міжкультурному освітньому просторі. Авторкою акцентовано увагу на важливості забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в полікультурному середовищі. Актуалізується необхідність формування у майбутніх педагогів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, підготовки особистості, здатної до міжетнічної і міжкультурної комунікації.*

*Відзначено, що культурологічна спрямованість є важливою властивістю особистості вчителя і визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо. Відтак, під час навчання в закладі вищої освіти майбутні педагоги мають належним чином опанувати когнітивну площину, а також здобути практичні вміння і навички для ефективної професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього простору.*

*Визначено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, як от: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв. Доведено, що реалізація зазначених педагогічних умов сприяє формуванню міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти та досягненню інтегрованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, міжкультурний простір, міжкультурна взаємодія, професійна підготовка, вчитель початкової школи.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції глобалізації призводять до стрімкого розвитку контактів між представниками різних культур. Постає потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в полікультурному просторі. Відбуваються процеси формування особистості нового типу, яка постає не лише носієм знань про інші культури, але і носієм мов цих культур, що є чинником її здатності до адаптації в різних міжкультурних умовах.

Проблема організації соціокультурного життя в міжкультурному просторі є однією з найактуальніших для сучасного вчителя початкової школи, причому такою, що стосується існування різних цивілізацій, етнічних і соціальних груп та, врешті-решт, кожної окремої особистості. Культурологічна спрямованість є важливою властивістю особистості педагога і визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до колег, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У наукових напрацюваннях широко висвітлено положення щодо особливостей формування і розвитку професійно важливих якостей педагогів, які необхідні для роботи в міжкультурному просторі, а саме: формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки (Т. Атрощенко); формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного закладу вищої освіти (Е. Бахіча); підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи (Н. Бирко); толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів (С. Капідінова); формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища (О. Гуренко); технологія формування національної свідомості у студентів закладу вищої освіти (В. Кіндрат); формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в міжкультурному просторі Закарпаття (Т. Коваль); формування толерантності в контексті розвитку полікультурності освіти (О. Орловська) та

ін. На нашу думку, увага українських науковців до підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття нині є недостатньою.

**Мета статті** – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз теоретичних напрацювань з обраної тематики дослідження дав змогу розробити експериментальну методичку з упровадження системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Реалізувати систему можливо, запроваджуючи комплекс педагогічних умов, що сприяють формуванню специфічного мотиваційно-аксіологічного ставлення здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, засвоєнню відповідного теоретичного матеріалу та появі практичних умінь і навичок.

При визначенні освітніх завдань в умовах багатокультурного суспільства вчені особливу увагу звертають на поняття «цінності» – основоположні підвалини виховання особистості. Одні дослідники акцентують увагу на відродженні духовних, у тому числі релігійних цінностей, і їх ролі в формуванні та становленні особистості (В. Бех та ін.), інші звертаються до розробки фундаментальної аксіологічної категорії «цінність» (С. Вітвицька та ін.), тоді як треті розмірковують про пріоритет моральних цінностей та їх місце в загальній ієрархії цінностей (К. Островська та ін.) [1; 2; 6].

Ціннісні орієнтації є основними векторами міжкультурних орієнтацій, вони визначають спрямованість особистості та змінюються залежно від рівня відповідності індивідуальних запитів потребам та інтересам багатокультурного соціуму. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль орієнтира і відповідного регулятора поведінки та діяльності в предметній і соціальній дійсності.

Міжкультурні цінності розуміємо як особливе комплексне соціокультурне й соціально-психологічне утворення, результат складного процесу самовизначення людини в соціальному просторі щодо самої себе, іншої людини та взаємин особистості щодо своєї та іншої культури; це сприйняття, емоційна та етична оцінка дійсності, переживання своєї приналежності до певної культури, а також прийняття себе та іншого, прийняття своєї та іншої культури.

Більшість досліджень у царині міжкультурних цінностей зосереджено навколо проблем етнічної толерантності і виявлення стратегій міжгрупової взаємодії в міжкультурних регіонах. Освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. У цьому контексті актуалізується

проблема формування у майбутніх учителів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів та переконань, підготовки особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів [5].

Ціннісні орієнтації є центральним поняттям в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи. Поділяємо точку зору В. Махінова, що майбутні педагоги потребують підвищення рівня соціокультурної підготовки, що виявляється в їхньому бажанні та намаганні засвоїти достатній обсяг професійно значущих знань, соціокультурних професійно-педагогічних умінь, розвинути здібності та набуті необхідних якостей, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у міжкультурному спілкуванні [3, с. 45].

Відтак, нами визначено першу педагогічну умову – *запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі*. На наше переконання, під час формування міжкультурної компетентності та ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі, необхідно враховувати регіональні особливості Закарпаття, а саме: територіальну специфіку як геоміжетнічне перехрестя епох і народів; прикордонну зону; багатонаціональний і багатоконфесійний склад населення; багату історико-культурну спадщину; традиції патріотизму; унікальну природу тощо.

Обґрунтовуючи другу педагогічну умову – *реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції* – наші підходи ґрунтувались на тому, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, на жаль, не робиться акцент на висвітленні тем щодо майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурності.

Під принципом інтеграції розуміється стан пов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих дисциплін, що забезпечують цілісність освітнього процесу, зокрема підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності. Міждисциплінарна інтеграція полягає у використанні законів, теорій, понять, методів однієї дисципліни під час вивчення іншої. Здійснення інтеграції на цьому рівні дає змогу створити новий інтегрований об'єкт, виражений у формуванні цілісного уявлення у майбутніх педагогів про міжкультурний простір Закарпаття.

Варто зазначити, що перш, ніж розпочати практичну реалізацію ідеї інтеграції, слід визначити логіку вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, враховувати інтегративні зв'язки на рівні змісту, форм, методів і засобів, а



також технологічного забезпечення. Результатом такого процесу є система міждисциплінарних узагальнених понять і категорій, умінь та способів дій, які мають бути засвоєні майбутніми вчителями початкової школи.

Створення внутрішньо- та міждисциплінарних зв'язків дозволяє вирішити питання інтегрального впливу на здобувачів вищої освіти з боку різних викладачів, які забезпечують єдину методологічну та понятійну основу навчання. Процес формування готовності повинен здійснюватися неперервно протягом вивчення всього циклу навчальних дисциплін, включаючи не тільки аудиторні заняття, а й позааудиторну роботу. Акцентуємо також на важливість інтеграції не тільки змісту освіти, а й організаційних форм (лекційних і практичних занять, педагогічної практики тощо), під час яких тією чи іншою мірою будуть інтегруватись і різні види діяльності.

Тож у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття принцип інтеграції реалізується шляхом: інтеграції в змісті пропонованого навчального матеріалу з метою розкриття сутності понять; інтеграції методів навчання з метою всебічного розгляду понять і явищ; інтеграції теорії та практики з метою практичного використання набутих знань, умінь і навичок; розвитку інтегративних якостей особистості майбутнього вчителя як результату освіти, а також основи базових компетентностей; інтеграції різних типів організацій (неформальної та інформальної освіти, соціокультурних центрів, бібліотек, клубів, гуртків, секцій тощо) і центрів національних меншин, які надають різні можливості для розвитку та забезпечують позитивну соціалізацію громадян різної культури, релігії тощо.

Третя педагогічна умова – *забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі*.

Одним із завдань дослідження щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є пошук інтерактивних методів і технологій, які б сприяли ефективному вирішенню зазначеної проблематики.

Під інтерактивними методами розуміємо методи навчання, засновані на взаємодії тих, хто навчається, між собою. Технології інтерактивного навчання – це способи реалізації змісту, передбаченого освітніми програмами, який охоплює систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей.

Організація інтерактивного навчання у ЗВО полягає в моделюванні професійних і квазіпрофесійних ситуацій, в ході вирішення яких відбувається залучення здобувачів до командного вирішення проблем, обмін інформацією і оцінка власної ролі й результатів роботи в команді, в освоєнні навичок. Необхідною умовою подібної діяльності є забез-

печення процесу взаємодії тих, хто навчається, у малих групах і усвідомлення персональної відповідальності кожного при вирішенні навчальних завдань. Від викладача вимагається відійти від стереотипів традиційного навчання і передати провідну роль в управлінні груповою роботою самим студентам, спонукаючи їх до участі в дискусіях, до вибору оптимальних рішень, до обговорення та аналізу висловлювань і пропозицій всіх учасників, до роботи з джерелами інформації, і в результаті – до творчої активності [4].

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи слід застосовувати такі технології та методи навчання, які б забезпечили високий рівень їх пізнавальної активності, ефективність навчальної діяльності, й на основі цього – сформованість міжкультурної компетентності. Ефективними та цікавими є інтерактивні методи й технології, як от: SWOT- та PEST-аналіз, тренінги, рольові та симуляційні ігри, обговорення, диспути, презентації, міні-лекції, метод кейсів, портфоліо, моделювання професійної діяльності, ситуаційні дослідження, написання есе після перегляду мультфільмів про толерантність; авторські технології: «Idea Mixer», GROW, блокчейн і лонгвід, тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні», технологія «Освітній Геокешинг» або пошуки волохів», освітній WEB-квест, бібліодидактика як медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії, рольова гра «Пізнай свою і чужу культуру», гра «Детектив Нишпорка», форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» тощо. Активне впровадження запропонованих технологій у практику вищої педагогічної освіти спрямоване на вирішення пріоритетних завдань: проведення навчання в інтерактивному режимі; підвищення інтересу майбутніх педагогів до вивчення навчальних дисциплін; наближення освітнього процесу до практики повсякденного професійного життя.

Ефективній підготовці майбутніх педагогів, які працюватимуть в умовах міжкультурного освітнього простору, сприяє, крім того, організація позанавчальних заходів. До важливих напрямів роботи відносимо: цілеспрямовану діяльність щодо розвитку плюралізму культур та налагодження конструктивного міжособистісного спілкування; створення рівних освітніх можливостей для представників різних етнічних груп, особливо для тих, хто належить до національних меншин; надання необхідної інформації та практичних рекомендацій щодо природи й особливостей міжетнічних конфліктів; стимулювання інтересу до вивчення культур різних етнічних груп, які проживають на території Закарпаття; заохочення будь-яких проявів міжетнічної толерантності тощо. Отже, четверта педагогічна умова – *використання творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв*. Слід орга-



нізувати заходи, які сприяють неформальній та інформальній освіті майбутніх педагогів, спілкуванню й обміну думками, у ході яких формуються ціннісні орієнтири сучасної молоді, яка проживає в міжкультурному просторі Закарпаття і має свій індивідуально-специфічний світогляд.

**Висновки.** Таким чином, педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття обрано: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв. Реалізація зазначених педагогічних умов сприяє формуванню міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти та досягненню інтегрованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

#### Список використаної літератури:

1. Бех В. П., Шалімова О. Є. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 255 с.
2. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
3. Махінов В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у контексті культурологічної парадигми освіти та розвитку соціальних комунікацій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 34. С. 41–46.
4. Молнар Т. І. Інтерактивні технології у практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття: навч.-метод. посіб. для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Бакалавр». Мукачево: МДУ, 2021. 72 с.
5. Молнар Т. І. Стан сформованості міжкультурних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28. Т. 3. С. 96–103.
6. Островська К. О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 20 с.

#### **Molnar T. Pedagogical conditions of professional training of future primary school teachers to work in the multicultural space of Transcarpathia region**

*The article has raised up the issue of teacher training to work in an multicultural educational space. The author has emphasized the importance of ensuring the harmonious coexistence of representatives of different cultures in educational institutions, establishing their effective interaction in a multicultural environment. The necessity of formation of value pluralism, cooperation mentality, training of a personality capable of interethnic and multicultural communication in future teachers has been actualized.*

*It has been noted that cultural orientation is an important property of the teacher's personality and determines his or her worldview positions, creative potential, system of values, beliefs, tastes, value-emotional attitude to himself, to colleagues, to science, the subject of which he teaches, to cultural and spiritual assets, way of life, etc. Therefore, during the educational process at a higher educational establishment, future teachers should properly master the cognitive plane, as well as acquire practical skills and abilities for effective professional activity in the conditions of an multicultural educational space.*

*It also has been determined the pedagogical conditions for the professional training of future primary school teachers to work in the multicultural space of Transcarpathia region, such as: the introduction of value-oriented activities aimed at forming the readiness of future teachers to work in the multicultural space; implementation of interdisciplinary relations based on the principle of integration; ensuring the practice-oriented character of professional training of future teachers to work with students in an multicultural space; activating the creative potential of students by involving them into the participating in festivals, holidays of national minorities to study traditions, rites, rituals, and customs. It has been proved that the implementation of the specified pedagogical conditions contributes to the formation of intercultural competence of higher education students and the achievement of an integrated result - the formation of the readiness of future primary school teachers to work with students in the multicultural space of Transcarpathia region.*

**Key words:** pedagogical conditions, intercultural space, intercultural interaction, professional training, primary school teacher.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.34>**О. В. Непша**старший викладач кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена методичним особливостям, підготовці майбутніх учителів географії до організації дослідницької діяльності учнів в педагогічних закладах вищої освіти. Відзначається, що в умовах реалізації вимог Нової української школи необхідність оволодіння майбутніми учителями географії навичками дослідницької діяльності стає вкрай актуальною. Тому, поряд з навчальною, дослідницька діяльність майбутніх вчителів географії є невід'ємною складовою розвитку їх професійних якостей і готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Наголошується, що для успішного оволодіння студентами-географами навичок дослідницької діяльності слід дотримуватися деяких умов: по-перше, високий науковий рівень керівників науково-дослідної роботи студентів; по-друге, студенти повинні мати в своєму розпорядженні матеріально-технічну та інформаційну базу; по-третє, визначення поля наукових досліджень, проблематики та плану роботи. Для найбільш ефективної реалізації плану науково-дослідної роботи студентів, для успішного проходження кожним студентом індивідуальної науково-дослідної траєкторії проводяться курси для бакалаврів «Основи наукових досліджень, а у магістрів «Методологія географічних досліджень». Велику роль в методичному забезпеченні формування дослідницьких здібностей відіграє курс «Методика навчання географії» з виробничою практикою у загальноосвітніх навчальних закладах. Крім цього, в зміст ряду навчальних дисциплін включені теми, присвячені методології наукових досліджень та курси які мають в своїй структурі навчальні практики, такі як «Геологія з навчальною практикою», «Землезнавство з навчальною практикою з курсовою роботою». «Географія ґрунтів з навчальною практикою».

На основі власного педагогічного досвіду роботи встановлено, що у процесі науково-дослідної діяльності студенти долучаються до організації та проведення теоретичних і емпіричних досліджень, у них відбувається формування цілого ряду загальнокультурних і професійних компетенцій, розвивається наукове мислення, світогляд і пізнавальна активність. Дослідницька діяльність виступає як умова професійного становлення особистості, її здібностей, так як розвиває самостійність в оволодінні способами діяльності, в нашому випадку, методами дослідження.

Підготовлені таким чином вчителі географії, організовують дослідницьку діяльність учнів як на уроці, так і в позаурочний час. На уроках це здійснюється за рахунок використання дослідницького методу навчання.

**Ключові слова:** майбутні вчителі географії, студенти-географи, дослідницька діяльність учнів, науково-дослідна робота студентів, учень.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку географічної освіти виникає необхідність формування географічно освіченої особистості, здатної до активної діяльності в умовах сучасного суспільства, до набуття відповідних знань і умінь, до самоосвіти. Учитель сьогодні виступає не лише джерелом інформації, а й організатором, який направляє навчально-виховний процес. Тому уміння забезпечувати взаємодію з учнями, спілкуватися і керувати їх навчальною діяльністю під час уроку та за межами класу, стає однією із важливих професійно-педагогічних якостей у соціально-психологічній взаємодії учня і вчителя. Однак серед прогалин у підготовці майбутніх учителів географії до організації наукової діяльності учнів визначено такі: невміння правильно організувати власну роботу, знаходити ефективні форми і шляхи для підвищення рівня знань і методичної кваліфікації; недостатня обізнаність з системою краєзнавчої роботи; недостатнє знання спо-

собів обробки зібраних польових матеріалів. Таким чином, за умови підвищення вимог до рівня та якості географічної освіти підрастаючого покоління, з'являється потреба і в удосконаленні підготовки майбутніх учителів географії до організації наукової діяльності учнів.

Концепція «Нова українська школа» визначила пріоритет дослідницької спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасні освітні парадигми зорієнтовані на педагога нового типу, готового продуктивно функціонувати в умовах мінливого середовища, здатного до прийняття нестандартних рішень, спроможного розкривати таланти та обдарування своїх учнів і такого, який перебуває в постійному пошуку інноваційних форм, методів і технологій навчання й виховання учнів різних типів закладів освіти [4, с. 110].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях вітчизняних науковців розкрито

та проаналізовано різні підходи до організації та проведення науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти В. Андреев, В. Бенін, Б. Вульф, Н. Дівінська, Н. Дяченко, В. Полонський, В. Стрельников та ін.), взаємозв'язку науково-дослідницької роботи з навчальною діяльністю (В. Кушнір, О. Малихін, З. Слєпкань, О. Цись), розвитку наукової творчості студентів (А. Багачук, П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулік, І. Луценко, О. Нікітіна, Н. Пузирьова, Л. Султанова та ін.); формування дослідницької компетентності в тих, хто навчається, та її компонентів (Д. Бінецька, М. Вінник, М. Головань, О. Миргородська, А. Нізовцев, І. Попович, О. Пташенчук та ін.).

Н.В. Уйсімбаєва відзначає, що поняття «науково-дослідницька діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів [8, с. 244].

М.О. Князян пропонує використовувати поняття «самостійно-дослідницька діяльність». Дослідницька діяльність розглядається науковцем «як один з видів організації самостійної роботи» [5, с. 45].

В своїй роботі В. Яремчук, зазначає, що науково-дослідна робота студентів є первинною, початковою складовою глобального процесу продукування наукових знань. Вона здійснюється у межах вищих навчальних закладів під безпосереднім керівництвом досвідчених вчених і відповідних підрозділів вищих шкіл (зазвичай насамперед їх кафедр) [9, с. 6].

О.С. Повідайчик та М.М. Повідайчик під НДР студентів розуміють особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання [7, с. 217].

В свою чергу О.С. Завальнюк [4], виокремлює такі чотири складники науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів, як-от:

– методологічний, який передбачає необхідність засвоєння студентами системи наукових знань щодо підходів до пізнання досліджуваних об'єктів, виявлення ролі й характеру дослідницької діяльності в межах учительської професії, отримання наукових уявлень з методики, методів і технологічних підходів до організації фахових і педагогічних досліджень;

– технологічний, який безпосередньо сприяє реалізації на практиці методик і технологій наукової творчості й самостійного проведення дослідницького циклу, способів і прийомів організації навчально-дослідницької діяльності школярів;

– аксіологічного, що зумовлює рефлексію власної дослідницької діяльності, усвідомлення її цінності для майбутньої професійної й особистісного саморозвитку і отже сприяє науковій соціалізації особистості, засвоєння студентами норм і цінностей професійної культури;

– комунікативно-інформаційний, який забезпечує ефективні комунікації у системі «викладач-студент-студенти-науковий колектив» задля пошуку інформації й здійснення спільної науково-дослідницької діяльності [4, с. 111].

О.І. Гончаров в своїх дослідженнях, наголошує на те, що творчо налаштований вчитель здатний спонукати учнів до проведення досліджень. В такому разі майбутній вчитель уявляється компетентним в царині організації, керівництва і особистого проведення наукових досліджень. Зазначена компетентність формується в процесі отримання відповідної освіти в вищому педагогічному навчальному закладі. Формування відбувається під час різних видів занять, які проводяться в дослідницькому дусі, а також шляхом участі студентів в науково-дослідній роботі [1, с. 7-8].

**Мета статті.** Головною метою статті є дослідження підготовки майбутніх учителів географії в педагогічних закладах вищої освіти до проведення дослідницької роботи з учнями в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах реалізації вимог Нової української школи необхідність оволодіння майбутніми учителями географії навичками дослідницької діяльності стає вкрай актуальною. Тому, поряд з навчальною, дослідницька діяльність студентів-географів є невід'ємною складовою розвитку їх особистості та професійних якостей.

Для успішного вирішення поставленого завдання необхідно дотримуватися деяких умов.

По-перше, високий науковий рівень керівників науково-дослідної роботи студентів. Найчастіше, це доктори і кандидати наук. Кафедра фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького має високий кадровий потенціал для проведення науково-дослідної роботи студентів. Члени наукового гуртка «Всесвіт» є постійними учасниками та призерами Всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт з географії та геології.

По-друге, студенти повинні мати в своєму розпорядженні матеріально-технічну та інформаційну базу, тобто, мультимедійний комплекс, комп'ютерний клас, копіювально-розмножувальну техніку, вихід в Інтернет, в електронних базах даних і так далі.

По-третє, визначення поля наукових досліджень, проблематики та плану роботи. Для найбільш ефективної реалізації плану НДРС, для успішного проходження кожним студентом інди-

відуальної науково-дослідної траєкторії проводяться курси для бакалаврів «Основи наукових досліджень», а у магістрів «Методологія географічних досліджень».

Ми погоджуємося з думкою А.О. Корнуса, про те, що курс «Основи наукових досліджень» необхідний для залучення студентів до поточної і майбутньої науково-дослідної роботи, розкриття питань організації роботи в процесі дослідження та оформлення його результатів, отримання навичок керування науковою роботою школярів [6, с. 4].

Крім цього, в зміст навчальних дисциплін «Геологія з навальною практикою», «Землезнавство з навчальною практикою з курсовою роботою», «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства з навчальною практикою». включені теми, присвячені методології наукових досліджень. Велику роль в методичному забезпеченні формування дослідницьких здібностей відіграє курс «Методика навчання географії».

Студенти повинні також мати можливість представити результати своїх наукових досліджень. В університеті також повинна бути створена система заходів різного рівня (факультет, виш, місто, регіон і т. ін.), в рамках яких студенти можуть це зробити. Бакалаври та магістри беруть участь в роботі наукових гуртків, в конференціях різного рівня, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт, студентській олімпіаді з географії, обласному конкурсі обдарованої молоді. Крім цих заходів, всі студенти виконують реферати, курсові роботи за спеціальністю, випускні дипломні роботи бакалавра і магістра.

У процесі науково-дослідної діяльності студенти долучаються до організації та проведення теоретичних і емпіричних досліджень, у них відбувається формування цілого ряду загальнокультурних і професійних компетенцій, розвивається наукове мислення, світогляд і пізнавальна активність. Дослідницька діяльність виступає як умова професійного становлення особистості, її здібностей, так як розвиває самостійність в оволодінні способами діяльності, в нашому випадку, методами дослідження.

Підготовлені таким чином вчителі географії, організують дослідницьку діяльність учнів як на уроці, так і в позаурочний час. На уроках це здійснюється за рахунок використання дослідницького методу навчання.

Діяльність учителя з організації дослідницької діяльності учнів включає кілька етапів.

1 етап. Аналіз теми, що підлягає вивченню за допомогою дослідницького методу, тобто виділення проблем, які підлягають дослідженню, проектування творчих завдань, організаційних форм навчання. За рахунок цього стає можливим введення методів наукового пізнання.

2 етап. Проектування уроку з використанням дослідницького методу на основі аналізу рівня навчально-пізнавальної, творчої, дослідницької діяльності учнів.

3 етап. Інформування школярів про вивчення теми із застосуванням дослідницького методу, тобто підготовка інформаційних матеріалів в друкованому вигляді або електронній формі: назву теми, що вивчаються проблеми, план вивчення з точним зазначенням часу і форм навчання, список використаної літератури, тематика творчих завдань, методичні поради щодо їх виконання, критерії оцінювання та терміни виконання.

4 етап. Проведення уроку. Завдання, що виконуються учнями, можуть носити відтворювальний і творчий характер, а також бути випереджувальними, що передбачає навчально-пізнавальну діяльність не тільки на уроках, а й у позаурочний час. Можливе проведення таких форм організації навчання, як урок-лекція (вступна, проблемна, оглядова, підсумкова) та практичні заняття (уроки-семінари, уроки-диспути, уроки-дискусії, уроки-консультації, уроки-практикуми, уроки-тренінги, уроки-екскурсії та ін.). На цих уроках можуть застосовуватися індивідуальні, колективні та фронтальні форми організації роботи.

5 етап. Аналіз і корекція розвитку творчих, дослідницьких умінь і здібностей учнів.

У позаурочній діяльності розвиток дослідницьких здібностей у учнів відбувається в рамках різних форм – шкільне наукове товариство, гурток, факультатив, географічний лекторій і т. ін. Результати своїх досліджень учні представляють на конференціях різного рівня, конкурсах учнівських наукових робіт в системі МАН і т. ін. Дослідження можуть бути як навчальні, так і наукові, як монопредметні, так і міжпредметні.

В результаті навчання студентів дисциплінам «Методологія географічних досліджень», «Методика навчання географії», «ГІС», «Основи наукових досліджень» визначається достатній рівень розвитку психолого-педагогічних умінь, мотивації, творчих здібностей, необхідних майбутньому вчителю для організації дослідницької діяльності учнів з географії. До них віднесемо такі вміння:

- вміння ставити перед учнями дослідницькі завдання в зрозумілій для них формі;
- уміння захопити дослідницькою проблемою, темою дослідження;
- вміння організувати взаємодію в дослідницькій діяльності;
- вміння бути терпимим до помилок учнів, їхніх ідей і думок;
- вміння створювати умови для обміну думками в ході відкритих дискусій;
- вміння заохочувати і розвивати критичність мислення;



– вміння мотивувати і стимулювати висування нових, оригінальних ідей і напрямів пошуку;

– вміння враховувати інтереси і стежити за їх динамікою;

– вміння бути гнучким в індивідуальному виборі та темпі роботи учнів.

В період виробничої практики студентів-географів у закладах освіти обов'язковою є участь всіх студентів-практикантів в науково-дослідницькій роботі професійно-педагогічного характеру. Ця дослідницька робота повинна вестися за всіма правилами наукового пошуку: визначення стану розробки питання, проектування бажаного результату навчання, відбір змісту, методів і засобів, за допомогою яких можна досягти необхідного результату, конструювання та реалізація навчально-виховного процесу, оцінка отриманих даних. В ході роботи над науковою темою студент користується різними методами науково-педагогічних досліджень. Крім спостереження проводить масове опитування учнів, анкетування, тестування, дослідне навчання (останнє – з метою перевірки правильності сформульованої ідеї), за заздальгідь складеною програмою вивчає наукову літературу, методичні матеріали шкільних міських, районних методичних об'єднань, асоціації вчителів географів міста чи району, інститутів післядипломної роботи вчителів. В результаті студент опановує основними методами науково-педагогічного дослідження, виробляє здатність спостерігати, узагальнювати досвід, виявляти знання учнів в даному аспекті, навчати школярів по спеціально розробленій програмі, працювати з різними літературними матеріалами по проблемі, порівнювати свою педагогічну діяльність з описаною в науковій літературі і в літературі «з досвіду роботи», формулювати відповідні висновки [2, 3].

**Висновки і пропозиції.** Відчуваючи потребу сучасного суспільства у випускниках школи, націлених на самоосвіту, саморозвиток і самореалізацію, необхідно формувати дослідницькі здібності в учнів. Важливе місце в цьому процесі відводиться дослідницькій діяльності в цілому, і дослідним методом до організації освітнього процесу зокрема. При використанні в освітньому процесі дослідного методу навчання вчитель повинен практикувати різноманітні способи, форми і прийоми, а також типи уроків.

Підготувати вчителя географії, здатного вирішити зазначені завдання, можливо в рамках вивчення ряду методичних та методологічних дисциплін. Такими дисциплінами при підготовці майбутніх вчителів географії можуть «Методологія географічної науки», «ГІС», «Основи наукових досліджень» та ін. Велику роль у формуванні дослідницької компетентності майбутніх вчителів географії відіграють дисципліни які мають в своєму

модулі навчальні практики, це такі як «Геологія з навальною практикою», «Землезнавство з навчальною практикою з курсовою роботою», «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства з навчальною практикою». Майбутній учитель, який пройшов системну і якісну підготовку у педагогічному закладі вищої освіти в області дослідницької діяльності, здатний буде організувати подібну і зі своїми учнями.

#### Список використаної літератури:

1. Гончаров О.І. Місце і роль гурткової роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*: зб. наук. пр./редкол.: Л.І. Білоусова та ін. Х.: Факт, 2010. Вип. 1. С. 7-10.
2. Долгих А.В., Даценко Л.М., Непша О.В. Науково-дослідницька діяльність студентів-географів під час педагогічної практики. *Економіко-географічна освіта і національна самосвідомість: актуальні проблеми їх формування*: збірник статей. Донецьк: ДІСО. 2013. С. 25-27.
3. Завальнюк О. С. Дослідницький компонент практичної підготовки майбутніх учителів географії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. Вип. 61. Т. 1. С. 61–66.
4. Завальнюк О.С. Інформаційно-технологічне забезпечення науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 5. 2019. С. 100-115.
5. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.
6. Корнус А. О., Корнус О. Г., Король О. М., Нешатаєв Б. М. Основи наукових досліджень: методичні вказівки для виконання практичних та самостійних робіт. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 40 с.
7. Повідайчик О.С., Повідайчик М.М. Основні підходи до науково-дослідницької роботи студентів. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 216-218.
8. Уйсімбаєва Н.В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця. *Наукові записки. Вип. 88. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010. С. 243-246.
9. Яремчук В. Основи науково-дослідної роботи студентів: навчальний посібник для студентів факультетів гуманітарного профілю. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. 56 с.

**Nepsha O. Training of future geography teachers for the organization of students' research activities**

*The article is devoted to the important topic of preparing future geography teachers for the organization of students' research activities in pedagogical institutions of higher education. In the conditions of the implementation of the requirements of the New Ukrainian School, the need for future teachers of geography to master the skills of research activities becomes extremely urgent. Therefore, both educational and research activities of future geography teachers are an integral part of the development of their professional qualities and future pedagogical activities.*

*For students-geographers to successfully acquire the skills of research activity, some conditions should be observed: first, the high scientific level of the leaders of the student's research work; secondly, students must have a material, technical and informational base at their disposal; thirdly, defining the field of scientific research, issues and work plan. For the most effective implementation of the plan of scientific research work of students, for the successful passage of each student's individual scientific research trajectory, courses are held for bachelors «Fundamentals of scientific research» and for masters «Methodology of geographical research». A major role in the methodical provision of the formation of research abilities is played by the course «Methodology of teaching geography» with industrial practice in general educational institutions. In addition, the content of some academic disciplines includes topics devoted to the methodology of scientific research and courses that have educational practices in their structure, such as «Geology with educational practice», «Geoscience with educational practice with coursework», «Geography of soils with educational practice».*

*Based on their own pedagogical work experience, it was established that in the process of scientific research, students are involved in the organization and conduct of theoretical and empirical research. They develop a whole range of general cultural and professional competencies, develop scientific thinking, worldview, and cognitive activity. Research activity acts as a condition for the professional formation of an individual, and his abilities, thus developing independence in mastering methods of activity, for example, research methods.*

*Geography teachers trained in this way organize students' research activities both in class and outside of class.*

**Key words:** *future teachers of geography, students-geographers, research activity of students, research work of students, student.*

УДК 371.124

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.35>

**А. О. Стрижаков**

кандидат педагогічних наук,  
здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті показано об'єктивні та суб'єктивні особливості соціально-професійного становлення. Суб'єкт як система має внутрішню логіку розвитку, що залежить від зв'язків, що склалися у його структурі. Зазначається, що управління процесом розвитку особистості реально здійснюється з допомогою регулювання цих зв'язків, тобто з допомогою управління корелятивними залежностями між відповідними психофізіологічними функціями і властивостями особистості.*

*Суб'єктний досвід стає можливим лише у результаті ставлення до себе як об'єкту й зовнішні предмети починають виступати для суб'єкта як світ об'єктів, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання.*

*Особистість може управляти не тільки своєю поведінкою, але й трансформувати саму себе. Самодетермінація особистості – це реалізація усвідомленого вибору. Особистість здатна впливати на свій характер, управляти своїми станами, психічними процесами, а також своїми спонуканнями і смислами, довільно змінювати значущість різноманітних альтернатив у ситуації вибору*

**Ключові слова:** особистість, об'єкт, суб'єкт, властивості, поведінка, діяльність, структура, позиція, становлення.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Будь-яка діяльність є процес (дія) перетворення та його результат. Якщо продукт праці має практичну цінність, то діяльність стає продуктивною, оскільки людина формує не лише себе, але й оточуюче середовище, створює певні об'єкти, структури. Але тут необхідно пам'ятати, що результатами діяльності можуть бути емоції, які сприяють чи заважають здійсненню видів діяльності, спостереження, що доповнюють досвід суб'єкта діяльності, а також досвід її здійснення. Тобто, результат діяльності, в тому числі і педагогічної, є складним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми індивідуалізації, особистісної та суб'єктивної орієнтації досліджують (О. Пехота, А. Старева, Т. Тихонова); гуманізації та гуманітаризації – (І. Зязюн, Г. Бал, Є. Барбіна, С. Гончаренко, В. Доній, В. Зайчук, Т. Койчева, В. Кузнецова, Н. Ничкало, Л. Петухова); зміст та напрямки особистісно орієнтованого виховання молоді (І. Бех, А. Бойко, О. Киричук, Г. Пустовіт, В. Рибалка). Особливий інтерес викликають вітчизняні наукові дослідження останніх років таких учених, як І. Бех, Я. Галета, В. Радул, М. Вечірко, Ю. Іванова, Л. Кашішевська, І. Краснощок, І. Лебедик, М. Лебедик, І. Торбенко, С. Харченко, Г. Яворська, у яких розглядаються організаційні аспекти самовиховання студентів, проблеми їх професійного розвитку, самореалізації, самовизначення,

позиції, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** До таких проблем можна віднести уяву про своє професійне майбутнє, уміння вибудовувати свій професійно-освітній простір на різних часових етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період профпідготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального.

**Формування цілей статті.** У цій статті ми робимо спробу як показати особливості соціально-професійного становлення особистості так і проаналізувати які умови її життєдіяльності мають більшу ефективність на її професійний розвиток.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Чим повніше індивід опановує суб'єктивну позицію у діяльності, тим більше можливостей отримує в реалізації себе як особистості й індивідуальності й свого суб'єктного потенціалу.

Професійне самовизначення розуміється Е. Климовим „як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільності і „діяча” чогось корисного, спільності професіоналів” [1, с. 39].

М. Пряхников розкриває «сутність професійного самовизначення як пошук і знаходження особистісного смисла обраної, тієї, що опановується і

вже виконується трудової діяльності, а також знаходження смисла у самому процесі самовизначення» [2, с. 230-231].

Період життя юнаків і дівчат з 16 до 23 років юнаків супроводжується отриманням професійної освіти у навчальних закладах. Як засвідчує практика багато хто з молоді переживає незадоволеність й розчарування у зробленому виборі навчально-професійного поля. Виявляються в дії закономірні особливості психічного й соціального розвитку вчорашнього школяра, які викликають відповідні труднощі, пов'язані з процесом адаптації у вищому навчальному закладі наявних шкільних стереотипів навчання. Нове, незвичне для учня соціокультурне середовище і більш вільний характер організації занять активізують на перших – других курсах конфлікти особистісного й професійного самовизначення.

Самореалізація пояснюється як структурне утворення соціального самовизначення та соціальної активності. Як зазначає В. Радул: „У науковій літературі відповідно до певних рівнів соціальної сутності особистості, правомірно відокремлювати загальнолюдський, культурно-цивілізований, національний, соціально-груповий, індивідуальний та інші аспекти самореалізації” [3, с. 25]. І далі, „самореалізація – процес, який передбачає усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона б хотіла досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріпленій у визнанні цих досягнень іншими” [Там само, 25].

У своєму дослідженні І. Краснощок стверджує: „Поняття особистісна самореалізація фіксує стан розвитку „соціальності особистості” майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів... Особистісна самореалізація майбутнього вчителя знаходить свій прояв у двох умовних станах – як рівень самоствердження особистості і як умова самоствердження” [4, с. 114].

В основі розуміння змісту самореалізації перебуває професійна самосвідомість особистості. Професійна самосвідомість формується й розвивається протягом усього життєвого шляху людини: розпочинається в дошкільному й молодшому шкільному віці, оскільки саме в ці періоди починають закладатися основи професійної самосвідомості. Онто- й соціогенез професійної самосвідомості виявляється як складний процес, що містить такі етапи: 1) дошкільне й молодше шкільне дитинство, або етап умовної професійної самосвідомості, в якій формуються відповідні елементи, конструкти, основи професійної самосвідомості на рівні «взнавання» наявності різних професій, деяких їх конкретних характеристик, що реалізуються у грі, в наслідуванні; 2) підлітковий вік, або зародження й розвитку професійної

самосвідомості; 3) старший підлітковий – юнацький – вік, або етап професійного самовизначення; 4) етап професійного навчання; 5) робота за обраною спеціальністю 0 – 5 років, або етап молодого спеціаліста; 6) робота за фахом 15-20 років, або етап становлення професіоналізму; 7) робота за фахом понад 20 років, або етап становлення майстерності.

В психологічних дослідженнях встановлено, що смислова сфера людини пов'язана із морально-ціннісною, духовною сферою, зверненою до питань, які далеко виходять за межі конкретної діяльності. Так, Б. Братусь виділяє дві формули, що характеризують особистісний смисл: життя (діяльність, буття) як умова смислу й смисл як умова життя (діяльності, буття). Ці формули він не протиставляє одна одній, відмічаючи їх наступність, взаємозв'язок і здатність до перетворення, вбачаючи у цьому умови народження, зрілості особистості. Шлях нормального розвитку в контексті розвитку особистісних смислів він вбачає у все більшому входженні особистості в той простір реальної дійсності, де індивідуальне життя зливається із життям інших людей, їх благом [5].

Потреба та необхідність встановлювати нові невідомі у світі іншого живого зв'язки із особами собі подібними, формується на зовсім нових засадах, започатковуючись у процесі антропогенезу. Вона зумовлюється, зокрема, такою сутнісно значущою особливістю діяльності людини, що розвивається, як наявними у ній специфічними протиріччями – між індивідуальним характером здійснення діяльності перш за все із виробництва праці, з одного боку, та існування людини взагалі, з іншого, й далі, між її індивідуальним, цілеспрямованим здійсненням, по-перше, та об'єктивною необхідністю зв'язків з іншими індивідами, необхідністю, що визначається фіксованими способами дій знаряддями праці, багатократним їх використанням, характером продукту праці, особливостями колективно значущих цілей удосконалення, накопиченням дієвого потенціалу їх тощо, по-друге. Специфікою відповідній структурній організації діяльності у розширеному варіанті її розуміння є, зокрема, те, що між метою діяльності і дією з її реалізації встановлювалося відношення до дії, її оцінка для себе по відношенню до цієї дії. Це був особливий спосіб існування живого, який передбачав активну позицію у його здійсненні, передбачав суб'єкт дії, суб'єкт діяльності, здатний до відтворення особливої соціальної форми життя, у якій відношення й самовідношення стають необхідною умовою його існування.

Самовідношення розвивається не як самостійно функціонуюча у своїй генезі й розвитку властивість, а як конструкт процесу становлення нової реальності буття – самості людини й тому передбачає його здійснення у системі інших, у



єдиному русі розгортання самості, уважаючи, зокрема, в якості обов'язкового моменту його структурування ідентифікацію, відповідний рівень саморозуміння й самовизначення, що постають на базі здібності ставитися й усвідомлення самого себе як такого, що ставиться – здібності особливої, викликані потребою у процесі антропогенезу, тими, що об'єктивно утворюються структурно-змістовими характеристиками – процесу, у якому формувалася та закінчена цілісність, яка забезпечувала виробництво-відтворення людини як принципово нового феномена живого, що здійснює новий „тип” буття соціального, його розвиток, а отже, розвиток самості.

Цілі формування особистості як різнобічно інтегрованої в культуру і вільної, у діалозі різних підходів, що визначають себе в ній суперечать навчальним планам й програмам. Насиченість програм науковими відомостями приводить до перевантаження учнів, не дає можливості їх особистісного осмислення. А вимоги гуманітарної освіти, що вважаються надактуальними, приходять у протиріччя з вимогами стандартів, що обмежують виховний та освітній потенціал і смисл навчального матеріалу.

Розвинута самосвідомість пов'язана, як правило, із критичним самостваленням, а тому слугує основою для удосконалення професійної діяльності й особистісної культури. Тут осмислюються способи детермінації діяльності і її результати, і тут, у самосвідомості, формуються імпульси, як говорить В. Біблер, „слабкі поля” самодетермінації, що визначає індивідуальну відповідальність людини за свої вчинки, свідомість, мислення, волю ...” [6, с. 323].

У самосвідомості, як стверджують психологи, особистість сприймає, вибудовує багаточисельні образи самої себе у різних ситуаціях діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми, на основі яких формується цілісне утворення – поняття власного Я як суб'єкта, відмінного від інших [7, с. 30].

Коли постає проблема особистості, її самодетермінації, то „тільки виходячи за межі психології свідомості, у сферу духу, можна вловити „невирішене ядро” особистості, здатної самовизначати власну долю, власний характер”. А тому „тільки у феноменах культури закладано свободу самодетермінації нашої свідомості, наших вчинків – нашого душевного і дієвого життя” [6, с.325-326].

Індивід будує себе „як особистість за допомогою свідомості, суб'єктивно-діяльницького володіння своїми здібностями та силами ...” [8, с. 234] та засвоєнням «змісту суспільно розвинених здібностей і форм діяльності» та обміну „з ними своєю індивідуальною діяльністю, що передбачає тим самим відповідні форми колективності й кооперації [8, с.286]. Він початково стає адресозначущим у

його стосунках з іншими, у його ставленні до речей, позаприродного світу із встановленням значення об'єктів цього світу для усіх інших й для себе.

Розвинена особистість усвідомлює себе. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його Я, система уявлень про себе, підтверджуюча себе у процесах спілкування та діяльності. Предметом самосприйняття і самооцінки можуть стати окремі сторони особистості, ті чи інші її прояви. Розвиток особистості передбачає її безперервну еволюцію як єдиного цілого. Причому людина може впливати на еволюцію власної особистості.

Дякуючи суб'єктній предметності певного просторово-часового буття, створеного культурою стосунків взаємодії створюючого позаприродного світу людини, створюється соціальний світ і здійснюється історія суспільства як суб'єкта соціального руху, у процесі якого формуються певні соціокультурні простори, які опановуються у історичному процесі індивідуалізації, соціалізації і суб'єктивізації індивідом, що перетворює їх згідно своїх цілей й формуючих новий простір для себе і себе для як початково суб'єктно здатної істоти. Ця здатність людини, виведена філогенетично, ще не реалізується у діяльності того, що народжується й розвивається у онтогенезі індивіда, вже є в ньому як суб'єктноздатність людської істоти. Людина як суб'єкт є „сукупність зв'язків і відносин, до яких вона вступає у дійсності і може вступати у зв'язки з іншими людьми, із найрізноманітнішими предметами. Вона не вичерпується жодним із цих конкретних стосунків, відрізняє себе від них як від окремих стосунків і цією своєю універсальністю відмінний від предмета” [9, с. 200].

Психологи практично усіх шкіл і напрямків наполягають на поетапному привласненні індивідом суб'єктних властивостей і якостей, оскільки уважається, що суб'єкт повинен володіти певним рівнем самосвідомості, яка у свою чергу, визначається ступенем розвиненості особистості. „Людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її складних й суперечливих якостей, у першу чергу, психічних процесів, станів і властивостей, її свідомого і безсвідомого. Така цілісність формується у ході історичного й індивідуального розвитку людей. Існуючи початково активним, людський індивід, не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Наприклад, на певному етапі життєвого шляху будь-яка дитина стає особистістю, а кожна особистість є суб'єкт (хоч останній ... і не зводиться до особистості [9, с. 31].

Структура людини – продукт і фактор розвитку. Якщо розглядати розвиток дитини, підлітка, юнака у школі, зво, то можна бачити, що новоутворення підготовляються педагогічними впливами (у тому числі й педагогічною оцінкою) на вихованця. Цілеспрямовані, систематичні педагогічні впливи

приводять до різних за глибиною й масштабом змін, які в кінцевому підсумку узагальнюються у структурі людини.

Значущість ідентифікації відмічає більшість авторів: так, Е. Сайко вказує на неї як на „обов'язковий структурний компонент процесу розвитку – саморозвитку індивіда” [10, с. 7]. Одним із механізмів само-реалізації називає самоідентифікацію І. Дерманова [11, с. 51-60], при цьому особливе значення в особистісній ідентичності вона надає ціннісним орієнтаціям й розглядає саме моральну самоідентифікацію як дієвий механізм самореалізації.

Е. Сайко, розглядаючи ідентифікацію як особливий соціальний феномен, як „постійно існуючий, стверджуючий, що розширюється й поглиблюється процес у житті людини, що постійно пізнається для себе та інших” [10, с. 8], як особливу здатність людини – визначення себе і ставлення до себе у відповідності з іншими та у відносинах з іншими, стверджує, що вона передує усім формам визначення та самовизначення індивіда, виражаючи об'єктивну потребу пристосування до суспільства як реального середовища свого існування й одночасно визначення його.

Самоідентифікація – це спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є ототожнення особистості із собою на основі самосвідомості, самосприйняття, того, що встановився емоційний зв'язок із собою, виявлення себе у широкій дійсності й на відповідному рівневі формування ставлення до неї.

Процеси розпредмечування та опредмечування не тільки виступають стосовно один одного як необхідні умови, передумови одна одної, але й виявляються нероздільними вже в рамках однієї діяльності, тобто „сама людська діяльність постає ... як єдність або ж навіть „справжня тотожність” розпредмечування та опредмечування” [12, с. 99].

У підсумку залучення до діяльності щодо самоідентифікації людина стає володарем розвинених механізмів рефлексії, позитивної „Я-концепції”, яку можна частково опрацювати через особистісну спрямованість, яка у цей період в ідеалі повинна бути подана гуманістичним типом з індивідуалістичною акцентуацією, при якому ставлення особистості до себе й іншого, суспільства, оточення є позитивним. Людина приймає й себе й інших такими, якими вони є, і все ж у суперечливих ситуаціях вона схильна віддавати переваги своїм інтересам, потребам, бажанням [13].

Коло феноменів, що відносяться до поняття індивідуального стилю, різноманітне. Воно пов'язане із широким спектром характеристик індивідуальності людини. У зарубіжній психології робиться акцент на особистісних детермінантах й стиль описується через особистісні диспозиції у їх зв'язку з особливостями поведінки, реагування, пізнавальних процесів. У радянській та постра-

дянській психології стиль найчастіше описують через стійкі індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані властивостями індивідуальності найрізноманітніших рівнів і специфікою діяльності, у якій стиль формується.

Реалізація будь-якого виду діяльності забезпечується її контуром регуляції, що характеризується специфічними для даного суб'єкта індивідуальними регуляторними особливостями.

Проблема активності живого та рівнів активності надто актуальна. У 80-х роках 20-го століття П. Гальперин у своїй книзі «Вступ до психології» окреслив еволюційні рівні розвитку активності, виділяючи рівень активності людини як відповідний рівень загальної еволюції. В якості диференційного засобу такої рівневої характеристики активності ним було надано дію, оскільки рівні еволюції дії визначають «власне кажучи, основну лінію розвитку матерії» [14, с. 206-207]. Цим науковцем було виділено чотири рівні такої еволюції. Перший рівень пов'язувався із неживою природою, це рівень фізичної дії. Другий рівень – це рівень фізіологічної дії. Третій рівень дії суб'єкта характеризується тим, що «тварина отримує можливість встановити придатність дії і внести до неї зміни ще до фізичного виконання або завершення» [Там само, с.206]. Й нарешті, рівень дії особистості. «Тут суб'єкт дії враховує не тільки своє сприйняття предметів, але і накопичені суспільством знання про них, й не тільки їх природні властивості й взаємини, але також їх соціальне значення та суспільні форми ставлення до них» [Там само]. Соціальне значення та суспільне відношення стають дієвими, значущим фактором для рівневого виокремлення активності у загальній еволюції.

Використовуючи дослідження П. Гальперина, С. Смирнов у своїй праці «Образ світу» деталізує характеристику еволюцію активності, зокрема, за рахунок акцентування уваги на якісних показниках гранично значущих рівнів, виділяючи три таких рівні. «Першим якісним ступенем у розвитку активності є перехід від активності як загальної властивості матерії до активності, властивій живим організмам що виявляється у всіх процесах життєдіяльності [15, с. 27]. Головною рисою живого, що пояснює «його якісно новий рівень активності, є здатність до здійснення неентропічних процесів, які спостерігаються на клітинному й навіть молекулярному рівневі» [Там само]. Наступний скачок у розвитку активності С. Смирнов пов'язує «із переходом від рослинної форми життя, основним способом якої є зворотня активність, що викликана прямою дією біологічно важливих факторів, до тваринних, які можуть здійснювати пошукову активність... Збільшення часових й просторових проміжків між актом витрати енергії й актом компенсуючим ці витрати отримання енергії»

[Там само, с. 28] є важливим моментом у розвитку активності. Цей рівень доповнюється новим ступенем активності, він «пов'язаний із появою людської діяльності, основна відмінність якої від поведінки тварин за параметром активності полягає в переході від пристосування до природи до її перетворення й творчій зміні у відповідності із власними цілями людини, які мають соціальне, суспільно-історичне походження» [Там само]. С. Смирнов також пропонує три напрямки рівневого розвитку активності: зростання ініціативності; зростання «просторово-часових проміжків між початком акта, пов'язаного із витратою енергії, та його позитивним результатом, що веде до накопичення енергії; переходу «від процесів адаптивного, пристосувального плану до процесів перетворення й активного конструювання зовнішніх умов існування системи [Там само, с.29-30]. Саме активність перетворювальна, конструююча, зв'язана із здатністю формувати спеціальні, зовнішні умови свого існування, активність, що передбачає цілеспрямованість, здатність творчої активності її носія, здатність постійно переходити через те, що сталося, досягнуте, активність, не властива жодним іншим видам живого визначає суб'єктну позицію її носія – суб'єкта. Активність нового типу пов'язувалася із виготовленням засобів цілеспрямованої дії, із самими цілеспрямованими діями при постійному накопиченні в антропогенезі таких засобів й нарощуванні їх якісних характеристик, все більш стійко витриманих.

**Висновки з даного дослідження.** Враховуючи зазначені у дослідження результати та позицію автора констатуємо, що новий вид активності належить певному живому, найбільш високому рівню розвитку останнього і зберігає всі рівні активності живого. Ця особлива активність створює новий, неприродний – соціальний – світ і відтворює його, світ, у якому тільки й може проживати людина, а тому всі види активності, прояви дієвості є наслідком її побутовості. І цей новий тип активності – діяльність, яка по-різному реалізується в життєдіяльності людини й по-різному досліджується нею, залишаючись способом її існування як особливого явища еволюції соціальної – прояв еволюції універсальної.

Всі форми та рівні творчого життя людини, її здібностей, зумовлені рівнем її свідомості, самосвідомості, мислення, культурно-історичного розвитку здійснюються як прояв діяльності – універ-

сальної форми відображення світу та способу відтворення людини.

#### Список використаної літератури:

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: [учеб. пособие для вузов]. Р-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
2. Пряхников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.– Воронеж, 1996. 256 с.
3. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість : [спеціальний курс] навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К., 2001. 202 с.
4. Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір / за редакцією В. В. Радула. Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 363 с.
5. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1979.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991.
7. Пилиповский В.Я Вступительная статья. Р.Бернс. Я-концепция и воспитание. М., 1985.
8. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. / Сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. Дробницкий О.Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека. Проблемы человека в современной философии. М., 1969.
10. Сайко Э.В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъективного самоосуществления. Мир психологии. 2004. № 2. С.3-11.
11. Дерманова И.Б. Нравственная самоидентификация как регулятор мотивов поведения. Психологические условия самореализации личности / Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. СПб., 1999. Вып. 3.
12. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип. Проблема человека в современной философии. М., 1969.
13. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики. Мир психологии. 1999. № 1.
14. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
15. Смирнов С.Д. Образ мира: Проблема активности психического отражения. М., 1985.

#### **Stryzhakov A. Features of social and professional development of the personality**

*The paper demonstrates objective and subjective features of social and professional development. The subject as a system has inner logic of the development, which depends on the bonds formed in its structure. It is mentioned that the process of development of the personality is managed by the bonds regulation that is by means of control of correlative dependencies between the corresponding psychophysiological functions and traits of the personality.*

*Subjective experience becomes possible only as a result of attitude to yourself as a subject so external entities begin to serve as the world of objects for the subject only when the first, elementary act of self-knowledge appears.*

*The personality can not only control one's demeanor but also transform oneself. Self-determination of the personality is the conscious choice implementation. The personality is able to influence one's character, control the states, mental processes, along with one's motivations and senses, arbitrarily change the significance of various alternatives in a choice situation.*

**Key words:** *personality, object, subject, traits, demeanor, activity, structure, attitude, development.*



УДК 373.3/.5.016:73/76:[615.851:7.02  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.36>

**І. Ю. Субботенко**

аспірант кафедри мов і методики їх викладання Національного університету  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

## ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ ПІТЕРА БРЕЙГЕЛЯ ТА ЕДУАРДА КРАСНОГО В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті окреслено необхідність вивчення творчості сучасних митців, які зберігають класичні художні традиції та мають авторський погляд на проблему творчого розвитку особистості учнів.

Також вагома увага приділяється філософській та науковій спадщині чернігівського педагога Едуарда Красного, яка підкріплена педагогічним та мистецтвознавчим коментарем. Уперше в наукових розвідках досліджується вплив творчості Едуарда Красного та Пітера Брейгеля на духовний розвиток особистості в контексті професійної підготовки майбутнього педагога. Важливість звернення саме до цих складних питань зумовлена дослідженням творчості як прояву вічності. Закцентовано увагу на значенні творчості чернігівського художника Едуарда Красного – педагога, іконописця, керівника художньої студії у м. Чернігові. Виокремлено деякі шляхи розвитку творчості учнів на основі власного педагогічного та естетичного досвіду. Спрямовано увагу на важливість творчості Едуарда Красного як синергії інтуїтивного, апріорного та духовного пізнання світу, через споглядання прекрасного у видимій дійсності на шляху досягнення педагогічної атараксії (стану душевного спокою). Мета роботи – дослідити вплив творчості чернігівського художника Едуарда Красного на формування творчого світу учнів та майбутніх вчителів початкової школи. Методологічною основою дослідження є положення теорії пізнання; культурологічний підхід до розгляду мистецтва та арт-терапевтичних практик у роботі з учнями. Наукова новизна полягає в тому, що вперше досліджується роль творчості Едуарда Красного та Пітера Брейгеля як складової естетичного досвіду майбутнього учителя початкової школи в контексті професійної підготовки майбутнього педагога. Висновки. Цінність нашого наукового екскурсу полягає в тому, що вперше запропоновано інтегрувати творчі підходи Пітера Брейгеля та чернігівського педагога-художника Едуарда Красного в заклади вищої освіти. На наш погляд, вивчення творчості цих видатних художників розширить можливості мистецької підготовки майбутніх вчителів та розкриє неосяжні есенції творчості унікальних живописців. Складність написання нашої статті полягає у майже повній відсутності україномовного наукового матеріалу про творчість Пітера Брейгеля. Ще більшу складність викликає дослідження творчості чернігівського живописця, педагога та графіка Едуарда Красного, оскільки жодної наукової публікації на сьогодні про творчість митця немає. Ми спробували відтворити візуальний світ художника, використовуючи сентенції, основою яких є співпраця та творчі діалоги з Едуардом Красним. Тому дослідження творчого есенції чернігівського митця побудовано нами на досвіді безпосереднього живого спілкування з художником. Важливою деталлю в нашому науковому екскурсі є спроба вперше в історії професійної освіти дослідити творчість двох видатних митців, використовуючи її в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів. Не зважаючи на те, що митці належать до різних часових диспансацій, їхні творчі сентенції знаходяться в синергії. Тому саме такий вектор наукових пошуків, на нашу думку, є доволі специфічним, недослідженим та нестандартним в контексті апріорної та емпіричної аргументації.

**Ключові слова:** духовний та естетичний розвиток особистості, сакральне мистецтво, професійна підготовка майбутніх учителів, образотворче мистецтво.

«Я вдячний Богу, що він вклав мені до лівиці пензлі та олівці, які я й до сьогодні дуже міцно тримаю, бо це моє життя. І дякую своїм батькам та бабусі, що вони не дали цим пензлям випасти з моїх рук»  
Едуард Красний

«I am grateful to God that he put brushes and pencils in my left hand, which I still hold very tightly to this day, because this is my life. And I thank my parents and grandmother for not letting these brushes fall out of my hands»  
Eduard Krasny

**Постановка проблеми.** Сідаючи за написання нашого наукового екскурсу, своєрідного мистецтвознавчого та педагогічного літопису 21 століття про творчість чернігівського художника Едуарда Красного, літопису в якому показана естетична картина реальності творчого розвитку майбутніх педагогів та учнів початкової школи.

Неповторна та своєрідна творча діяльність сучасного чернігівського педагога, художника та іконописця Едуарда Красного не набула ґрунтовного теоретичного висвітлення на сторінках наукових та мистецтвознавчих часописів. Оскільки Едуард Красний знайомий нам не з книжних параграфів та наукових статей, а безпосередньо з живого творчого, а точніше співтворчого досвіду естетичної діяльності, тому вважаємо за справедливе приділити творчості митця більш вагоме значення в нашому науковому екскурсі.

Мета нашої статті не детальний огляд можливостей творчості, не заглиблення в історію мистецтва, не дослідження вже добре окреслених сентенцій інших науковців. Мета нашого науково дослідження – окреслити авторський погляд на проблему мистецтва Едуарда Красного та важливості його інтеграції в освітньо-педагогічний простір українських вишів. Необхідно в цьому контексті наголосити на важливості єдності духовного розвитку та педагогічної творчості майбутнього педагога. Творчість це – карта візуального світу мислення нашого сучасника, про яку останні часто забувають. По рівню розвитку творчості та художнього мислення суспільства ми можемо говорити про розвиток естетичного смаку цілих країн. Наскільки ж естетичний смак розвинутий у наших педагогів та викладачів?

– Що ми взагалі знаємо про творчість?

– Для чого людина створює картини, музичні твори, тощо?

– Яка мета нашої творчості?

– Чи творчість має вічний вимір?

Художники, скульптори, поети, музиканти, виставки, картини, Лувр, Леонардо да Вінчі, Париж, творчий розвиток, художнє мислення... Які думки наповнюють нас, коли ми згадуємо про мистецтво?

– Наскільки вони глибокі?

– Яку таємницю приховує в собі творчість?

– Що таке талант?

– Як сучасні технології впливають на педагогів та вчителів, викладачів вишів та вихователів закладів дошкільної освіти?

– Як мистецтво у свою чергу впливає на сучасні технології?

– Чому генії рівня Леонардо да Вінчі не народжуються в наш час при всьому розвитку сучасних технологій?

– Які питання ставить перед нами мистецтво?

– До чого закликає та від чого застерігає?

Питання, які залишаються без відповідей, питання, які викликають ще більше питань. Як розібратися? Куди рухатися? Що робити коли віра педагога похитнулась? Коли життя перетворюється на чергу сірих буднів, а серце сковує страх та невідомість майбутнього. Творчість, християнське мистецтво вносять в наші життя промінь надії та світла. Наші життя набувають сенсу, якщо ми створені для вічності? Як ми можемо бути певні у вічності нашого життя? У нас часто виникають сумніви? Мистецтво дає нам відповіді. Біблія відповідає на споконвічні питання людського буття та наголошує на важливості святості для життя вічного.

Едуард Красний прихильник живого творчого діалогу з дітьми: робота на природі, малювання з натури, спілкування з учнями. Сучасні технології можливо мудро включати в навчальний процес, але як елемент різнокольорової мозаїки, як складову, а не як основу основ та мету освіти. Одна з найглобальніших проблем сучасної мистецької освіти – шаблонне використання сучасних технологій. Останні перетворюються на потяг, який доставляє один вантаж в одному напрямку. Уявімо собі, якщо постійно людина буде знаходитися у віртуальному світі, вона ж не буде нормально сприймати світ реальний. З такими темпами інтеграції сучасних технологій в освіту педагоги не зможуть намалювати елементарно яблуко, провести точну лінію олівцем. Таким чином зауважать нам прихильники комп'ютерних технологій: «у нас є графічний планшет, програми для малювання, ми йдемо в ногу з часом». Йдемо у прірву педагогічної безграмотності та художньої деградації. Дайте гордовитому власнику графічного планшета та захиснику комп'ютерних технологій у руки простий олівець і побачите, що він вам намалює. Сучасні технології доречно інтегрувати в освітній простір, але як елемент, як складову, а не як основу основ та мету освіти. Читаючи останні наукові публікації педагогічного спрямування, складається доволі сумне враження. Тема комп'ютерних технологій заповонила сторінки наукових часописів та розум науковців. Невже немає інших тем для обговорення, інших проблем для дослідження? Ми наче зупинилися, і як на картині Брейгеля, стоїмо на одному місці та б'ємося головою об стіну. Який результат – травмована голова?

**Аналіз досліджень та публікацій. Картини Пітера Брейгеля та Едуарда Красного** – це тексти, які потрібно розшифрувати та зрозуміти. Адже розуміння художньої мови потребує естетичної чутливості та розвиненого художнього смаку [1, 2].

Майстри візуально-філософських образів показують нам, що багато людей залишаються сліпими стосовно вищих Божественних Істин, без яких не можливо залишитися людиною. Педагогіка без християнських цінностей перетворюється на каліцтвоогіку.

Дослідник творчості Брейгеля, відомий американський художній критик Джеррі Зальц, підкреслює, що митець «недостатньо складний для більшості вчених. Однак виявляється, що **«не складне» – це ліки для нашого складного часу.** Його робота не є паліативом чи уявленням про прекрасне. Швидше це підтвердження фундаментальних структур бачення, мислення, почуттів, страху, сподівання, отримання задоволення від маленьких зручностей та інтуїції речей, більших за всіх нас» [3].

**«Не складне – це ліки для нашого складного часу»** [3], в чому ж полягає ця нескладність. Можливо в глибині простоти? Простота надзвичайно глибока, в простоті полягає велика мудрість, «будьте прості як голуби» закликає нас Слово Боже. Ця мудра простота приховує в собі насіння істинного розуміння сутності речей та подій.

Роботи Брейгеля не є ліками (паліативом), що дають тимчасове полегшення нашим душам. Картини митця сприяють загоєнню душевних ран, **показують педагогу важливість та цінність поширення Істини через мистецтво за допомогою творчості.**

Ткаченко Олександр, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії імені професора Валерія Григоровича Скотного Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, у своєму науковому дослідженні «Пророчі образи філософування Пітера Брейгеля старшого», акцентує увагу на особливостях філософського мислення митця, зосереджуючись на питаннях, які задає нам історія європейської культури [4, с. 148-149]. З цього приводу науковець запитує: «Що історія європейської культури хоче сказати нам творами Пітера Брейгеля?» [4]. Чи Брейгель взагалі дає відповіді? Що взагалі мистецтво говорить сучасному педагогу? Чому люди все менше і менше приділяють уваги творчому розвитку в контексті класичного християнського мистецтва та професійної освіти? Навіщо нам взагалі мистецтво? Чи має мистецтво вічний вимір? Чи можливе мистецтво (творчість) у вічності? На ці питання відповісти не просто.

«Як художник-мислитель, Брейгель розповідає нам про абсурдність людської поведінки, про засліплене егоїзмом людство, що є правдивим відображенням реальності» [4].

Картини Брейгеля містять таємні повідомлення – люди зупиняться в гонитві за матеріальним Твори Брейгеля звернені сьогодні до сучасного педагога, в них показана вся абсурдність життя поза християнськими цінностями. Відображена та реальність до якої може призвезти педагогіка яка забула християнські цінності. Подивимося на картини майстра та зрозуміємо всю їх педагогічну цінність. В роботах показані всі згубні наслідки деструктивного виховання.

**Мета статті:** дослідити вплив творчості чернігівського художника Едуарда Красного на формування творчого світу учнів та майбутніх вчителів початкової школи в контексті окреслення авторських сентенцій, які розкривають особливості християнського розуміння вічного життя через твори сакрального мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Брейгель умів створювати твори з філософським змістом та глибокою внутрішньою енергією, мистецьким світлом, **творчим сяйвом.** Цим світлом переповнені роботи майстра парадигматичних образів Рембрандта ван Рейна, Едуарда Красного, молодого художника Константина Пастушенка та Субботенко Іллі.

В контексті порівняльного художньо-педагогічного дискурсу, необхідно окреслити ключові моменти творчості чернігівського педагога та художника Едуарда Красного. Картини пана Едуарда Красного сповнені глибоким філософським змістом, це певний текст зашифрований мовою візуальних образів. В творчості чернігівського художника переважають картини з зображенням храмів. Перше уявлення коли ми чуємо слово храм – це уявлення певної архітектурної споруди. Ми ж розуміємо храм в двох ключових аспектах. Храм як місце прославлення Бога та нерукотворний храм – людина створена за образом і подобою Премудрого Художника. Згадаймо слова Священного Писання, де наголошується на тому, що ми храм Бога живого, якщо Дух Божий живе в нас. Істинне служіння Богу в любові, там де немає любові немає життя. Педагогіка без любові перетворюється на каліцтво дитячої душі. Акцентуючи увагу на храмі, як на місці прославлення Бога та нерукотворному храмі – людини, художник актуалізує важливість віри в житті педагога, відкриває глядачу необхідність розуміння Божественних Істин через споглядання видимого прекрасного, і долучення через прекрасне до світу Божественного, адже споглядання видимих ознак Божественної мудрості відкриває нам духовний вимір нашого буття.

**Твори Едуарда Красного – це своєрідний візуальний текст, симфонія притч, порівнянь, концерт роздумів над сенсом буття та метою людини на землі.** Глибина образів залишає яскраві візуальні враження у глядача, сприяючи утворенню творчих сентенцій. Картини розкривають багатство внутрішнього світу людини. **Зараз настав час зробити певні педагогічні акценти. А як же педагогу використовувати творчість Пітера Брейгеля та Едуарда Красного у своїй творчо-педагогічній діяльності.**

Можна говорити про Брейгеля як про гарного графіка, художника, про звернення митця в царині філософського мистецтва, про особливості замальовок та графічної мови. В роботах майстра

чесність в синергії з реальністю є ключовим лейтмотивом. Художника завжди хвилювала правда, і це є очевидною реальністю.

Чому мистецтво Брейгеля та Едуарда Красного може навчити майбутніх педагогів та учнів початкової школи? Питання, які хвилюють людей з давніх-давен, питання про сенс людського життя-буття, нашу мету на землі, Брейгель пов'язував людину з природою та умовами її життя і спостерігав прямо, без пафосу й піднесеної ідеалізації, але майже з **літописною манерою** людське життя на землі в хвилюючій конкретності різноманітних ситуацій, у найрізноманітніших формах усіх можливих сільських і міських діянь, типів і характерів. Художник дарує майбутнім педагогам та учням незабутню виставу, яку ми можемо побачити сто разів і яка ніколи не залишить нас байдужими. Брейгель залучає нас до своїх картин, робить нас учасниками своїх дій, дає нам відчуття переживання та радості людей. Мало було живописців такого широкого та синергійного бачення реальності.

Мистецька філософія Брейгеля не підходить до твору ззовні, а виростає зі світогляду художника, з його живописного погляду на природу і людей, з його відчуттям цінності життя та його суперечливості, з його судженням про життєву людську нерозсудливість, гордість і самолюбство.

Дивовижний на перший погляд факт, що над його картиною можна серйозно пофілософствувати, становить фундаментальну, **конститутивну рису творчості Брейгеля**. Усі його картини не тільки представляють світ, але й оцінюють його. Це глибинні бачення людської долі, хвилюючі зображення людського характеру.

Творчість Пітера Брейгеля спонукала кінорежисерів, письменників та видатних діячів культури відобразити у своїх творчих студіях всесвіт видатного нідерландського майстра:

– «Пітер Брейгель» (1928) – історичний роман Фелікса Тіммерманса.

– «Одержимий» (1999) – роман Майкл Фрейна про знахідку втраченої картини з серії «Пори року» (або «Дванадцять місяців»).

– «Музейні години» (2012) – художній фільм Джема Коєна, в якому гід детально розповідає про картини Брейгеля, що виставлені у віденському Художньо-історичному музеї.

– «Меланхолія» (2011) – художній фільм Ларса фон Трієра, в якому використані кілька картин Брейгеля.

– «Тут більше, ніж просто оселедець» (2021) – вистава Мартинова Володимира Івановича для людей з вадами слуху та зору за мотивами картини «Фламандські прислів'я».

Висвітлити особливості педагогічних підходів митця, розкрити специфіку творчої співпраці, творчого обміну естетичними ідеями та художніми переживаннями. Для більш чіткого розуміння відсутності

теоретичного матеріалу про митця, варто підкреслити наявність лише ескізного але доволі цікавого опису виставки Едуарда Красного в Чернігові та зокрема виділити ті вектори наукових пошуків, які з багатьох причин не були на часі дослідженні.

Пані Катерина Скрипка описує виставку Едуарда Красного, доволі цікаво, але це майже весь теоретичний матеріал, який знаходиться в просторах Інтернету (наукові публікації взагалі відсутні). Оскільки на час написання нашої статті це майже єдиний теоретичний матеріал, дозволимо собі привести повний текст опису пані Катерини Скрипки, і далі провести вже власне мистецтвознавче дослідження, описати наші враження від виставки та спілкування з неповторним педагогом, іконописцем та художником Едуардом Красним.

**За основу наших творчих роздумів пропонуємо взяти опис** виставки Едуарда Красного, який здійснила пані Катерина Скрипка (на даний момент це найповніший опис творчості Едуарда Красного, який ми вирішили доповнити нашим авторським педагогічним, мистецтвознавчим та філософським коментарем – результатом живого діалогу з митцем).

*«В Чернігівській бібліотеці ім. В. Г. Короленка відбулося відкриття виставки картин та ікон «Світ фарб та натхнення» чернігівського художника Едуарда Красного» [4].*

*«Митець народився 25 серпня 1983 року в місті Кривий Ріг. Закінчив художню школу № 1 та художньо-графічне відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Навчався в студії відомого художника Олександра Козарецького, де, зокрема, вивчав іконопис[4].*

Сакральне мистецтво відіграє важливу роль в житті Едуарда Красного та його учнів. Наповнення творчості духовними цінностями важлива складова в розвитку творчої активності майбутніх педагогів.

*«З 2009 року проживає в Чернігові, працює керівником студії «Малюнок та живопис» в Чернігівському обласному палаці дітей та юнацтва. Едуард Красний віддає перевагу олійному живопису та іконопису. Серед улюблених жанрів – портрет та пейзаж, подобається працювати на пленері, писати етюди історичних місць та пам'яток Чернігова» [4].*

Продуктивні уроки навчання під майстерним керівництвом Едуарда Красного сприяли продовженню ідей та задумів автора у нашій подальшій творчій діяльності. За роки співпраці з Едуардом Красним з впевненістю можемо сказати, що це педагог з великої літери. Творчий підхід Едуарда до кожного учня індивідуальний та неповторний. Головне, що митець несе невимовне світло через своє мистецтво та збагачує душі учнів вічними цінностями.



*«В 2010 році митець розписав вітвар собору Різдва Пресвятої Богородиці, а в 2014 – реставрував розписи вітваря Миколаївської церкви у смт Козелець. Художник написав ікони в іконостас церкви Покрови Пресвятої Богородиці у Сосниці, і працював над розписом її купола» [4].*

Педагог-іконописець – велика рідкість у нашій країні. Вічними цінностями та християнським світоглядом просякнуті роботи майстра. В педагогічній діяльності майбутньому педагогу важливо поєднувати творчий професіоналізм, сердечний, педагогічний такт та християнські цінності. Едуард – це вчитель, наставник, педагог унікального творчого обдарування, сучасний Леонардо да Вінчі.

*«Художник брав участь у міських та всеукраїнських виставках У 2007 році відбулася його перша персональна виставка ікон у Кривому Розі»*

На першій персональній виставці в Чернігові «Світ фарб та натхнення» Едуард Красний представив 30 робіт в жанрі портрету та пейзажу, архітектурні пам'ятки Чернігівщини» [4].

Незабутній досвід спілкування з Едуардом Красним залишився у нас після спільної роботи на пленері та мистецько-філософських діалогів про сенс творчості, мету нашого життя-буття. Едуард Красний це зразок сучасного філософа-митця – людини творчої та натхненної світлом божественної мудрості.

***«Особливе місце в експозиції займають ікони, які вражають своєю технікою та неповторною енергетикою, що проникає в найпотемніші куточки душі глядача» [4].***

Творчою енергією та світлом наповнені картини митця. Чому художні твори Едуарда Красного такі актуальні в сучасному світі. За нашим глибоким переконанням віра в Бога та любов до дітей наповнюють твори митця любов'ю. Це великий урок для майбутніх вчителів.

*«Директорка Чернігівської ОУНБ ім В. Г. Короленка Інна Аліференко зазначила, що в бібліотеці іконопис такого високого рівня ще не експонувався «Виставка надихає, проймає теплом та добром, яким хочеться ділитися з іншими»[4].*

Саме впровадження в освітній простір закладів вищої освіти сакрального християнського мистецтва надихає учнів, надає можливості задуматися над сенсом життя, спонукає виробленню системи християнських цінностей. Без християнських цінностей, за словами видатного педагога Ушинського, педагогіка перетворюється на безголову потвору.

Процитуємо слова викладачів НУЧК імені Т. Г. Шевченка та учнів Едуарда Красного. «Євген Силко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецького навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» ім Т. Г. Шевченка, відзначив «Експозиція

повністю відповідає назві – вона різнопланова та яскрава. **Від імені студентів хочу подякувати за можливість побачити професійний іконопис, який їх дуже цікавить, а як викладач – за професійну підготовку молоді до вступу в наш університет»**

Ілля Субботенко, студент Національного університету «Чернігівський колегіум» ім Т. Г. Шевченка, привітав свого наставника «Едуард Костянтинівич не тільки викладач, а й гарний друг, який завжди готовий підтримати та допомогти. **Він викладає з натхненням, а його картини пронизані вірою, надією та любов'ю».**

Едуард Красний в своєму виступі подякував адміністрації та працівникам бібліотеки за організацію виставки, а також учневі – за те, що постійно підштовхував до створення експозиції, та в першу чергу дружині – за неймовірні терпіння й розуміння.

«Я вдячний Богу, що він вклав мені до лівиці пензлі та олівці, які я й до сьогодні дуже міцно тримаю, бо це моє життя і дякую своїм батькам та бабусі, що вони не дали цим пензлям випасти з моїх рук» – зазначив Едуард Красний.

Отже у нас є можливість з досліджуваного тексту зробити важливий коментар для майбутніх педагогів початкової школи. Особливо це буде цікаво студентам Національного університету Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка, оскільки глибоке знайомство з досвідом творчих людей міста, в якому живемо, важливий для подальшого розвитку творчого потенціалу молоді Чернігова.

Оскільки цілковитий анти-мистецький хаос, стирання межі між прекрасним та потворним, відсутність естетичного мислення, прийняття потворного за прекрасне і нехтування прекрасним та естетичним, поступово сприяє деградації та поверхневому баченню речей. В наш час особливо важко зрозуміти мистецтво з погляду вічності, бо вікна нашого духовного погляду забруднені туманом гнітючої візуальної інформації. Тому ковток свіжого «мистецького повітря» повітря творчості, надії, любові та вічності необхідний нам. Все життя людини можна розглядати, як твір мистецтва, і немає більш важливого твору ніж саме життя християнське. Так саме християнське, з його естетичними цінностями, глибиною думки та розумінням вічності творчого розвитку особистості. Тому читаючи опис виставки Едуарда Красного, пані Е. Скрипка змогла написати: «іконопис такого високого рівня ще не експонувався. Виставка надихає, проймає теплом та добром, яким хочеться ділитися з іншими». Ось сутність мистецтва, розуміння істинності його мети та завдань – надихати, приймати теплом любові та добром, яким хочеться ділитися, це необхідно усвідомлювати майбутнім педагогам початкової школи.

**Висновки.** З багаторічного досвіду творчого спілкування з Едуардом Красним можемо з впев-

неністю сказати, чого не вистачає системі нашої професійної освіти – теплоти, любові та віри в Бога та Його божественну світотворчу мудрість, якою наповнені полотна геніального чернігівського художника та педагога Едуарда Красного. **Ми знаємо, що не просто ми цитуємо, чи це було прочитано, ми були свідками зміни людських сердець та душ під впливом Божественної сили творчості. І ця сила дається тим педагогам, які не замовчують питання духовного розвитку молоді.** В наш час прийнято говорити про комунікацію, математику, літературу, філософію, а про життя духовне, про вічні питання, які ще турбували Сократа та Платона. Яка мета нашої творчості? Яка мета нашого життя? Нам можуть зауважити, що ми описуємо творчість, естетичний розвиток, діяльність чернігівських митців, а ці питання філософії, ми ж педагоги. Це не тільки питання філософії, це питання педагогіки, питання на які ми шаблонно звикли мовчати, або говорити сухо. Ми спотворено розуміємо дефініцію педагогіки. Педагогіка – це духовний вимір творчості, філософія нашого буття. Христос був Вчителем вчителів, Педагог педагогів, Художник художників. І як нам не вчитися у Нього? Необхідно навчитися та передати це світло духовної мудрості майбутнім педагогам. Неможливо зрозуміти питання естетичного та морального розвитку поза питаннями духовного розвитку. Відділяючи творчість від віри, ми ніколи не зрозуміємо сутності творчого розвитку майбутнього вчителя початкової школи. Зрозумів цю сутність Едуард Красний, передав цей вогонь творчості нам, відчула та відобразила його у своєму тексті пані Катерина Скрипка.

В основі педагогіки та творчості лежить віра в Божественне походження мистецтва, в розуміння мистецтва як мови Бога. **Тому і викладач Євген Силко від імені студентів подякував «за можливість побачити професійний іконопис, який їх дуже цікавить, а як викладач – за професійну підготовку молоді до вступу в наш університет»** [5]. Які глибокі слова прозвучали з вуст пана Євгена Силка кандидата педагогічних наук, доцента кафедри теорії та методики мистецького навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Слова про сутність професійної підготовки майбутніх вчителів. Ще раз звернемо пильну увагу на важливість слів чернігівського педагога, який безпосередньо займається професійною підготовкою майбутніх педагогів. У студентів була можливість «побачити професійний іконопис, який їх дуже

цікавить», можливість побачити сакральне мистецтво, яке особливим чином впливає на душі майбутніх педагогів Ми у гонитві за зовнішнім блиском навіть забули, що ж цікавить студентів? На це питання відповідь ми знайшли в словах педагога Є. Силка. Тоді можна і подякувати «за професійну підготовку молоді до вступу в наш університет». Отже ми бачимо, що духовний розвиток, християнські цінності необхідні сучасній молоді, майбутнім педагогам, як світло життя, як промінь надії. Світло, яке виливається з картин Рембрандта – педагога, який вбачав мету творчого розвитку в розвитку духовному. Тому його мистецтво може розказати набагато більше ніж теоретичні дослідження відірвані від реального розуміння речей.

#### Список використаної літератури:

1. Субботенко І. Ю. Значення творів сакрального живопису в розвитку художнього мислення майбутнього педагога. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки № 4, 2020 р. С. 42-47.
2. Субботенко І. Ю. Творчість як складова духовного розвитку учнів: проблеми та виклики сучасності. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Вип. 12 (168) Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2021. С.152-155 (Серія: Педагогічні науки).
3. Saltz, Jerry. Revisiting a 16th-Century Masterpiece of Mass Death From Selfisolation in 2020. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.vulture.com/2020/03/jerry-saltz-on-pieter-bruegel-the-triumph-of-death.html>
4. Tkachenko O., Golubev O. THE PROPHETIC IMAGES OF PETER BRUEGEL'S ARTISTIC PHILOSOPHY // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія» / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. – Випуск сорок перший. – С. 145-154.
5. К. Скрипка. «У бібліотеці Короленка відбулося відкриття виставки картин та ікон «Світ фарб та натхнення» Едуарда Красного» (опис виставки Едуарда Красного). Режим доступу: <http://pik.cn.ua/35654/u-bibliotetsi-korolenka-vidbulosya-vidkrittya-vistavki-kartin-ta-ikon-quotsvit-farb-ta-nathnennyaquot-eduarda-krasnogo/>.

**Subbotenko I. Using the creativity of Peter Bruegel and Eduard Krasny in the development of the creative activity of the future teacher**

*The article outlines the need to study the work of modern artists who preserve classical artistic traditions and have an author's view on the problem of creative personality development of students.*

*Considerable attention is also paid to the philosophical and scientific heritage of the Chernihiv teacher Eduard Krasny, which is supported by a pedagogical and art history commentary.*

*For the first time, scientific research examines the influence of the works of Eduard Krasny and Peter Bruegel on the spiritual development of the individual in the context of the professional training of the future teacher. The importance of addressing precisely these complex questions is determined by the study of creativity as a manifestation of eternity.*

*Attention is focused on the importance of the work of the Chernihiv artist Eduard Krasny – a teacher, icon painter, head of an art studio in Chernihiv.*

*Some ways of developing students creativity based on their own pedagogical and aesthetic experience are highlighted. Attention is directed to the importance of work as a synergy of intuitive, a priori and spiritual knowledge of the world through the contemplation of beauty in visible reality on the way to achieving pedagogical ataraxia (a state of mental peace).*

*The purpose of the work is to investigate the influence of the work of the Chernihiv artist Eduard Krasny on the formation of the creative world of students and future teachers of primary school.*

*The methodological basis of the research is the position of the theory of cognition; cultural approach to the consideration of art and art therapy practices in working with students.*

*The scientific novelty lies in the fact that for the first time the role of the work of Eduard Krasny and Peter Bruegel as a component of the aesthetic experience of the future primary school teacher is investigated in the context of the professional training of the future teacher.*

*Conclusions. The value of our scientific excursion lies in the fact that, for the first time, it is proposed to integrate the creative approaches of Peter Bruegel and the Chernihiv teacher-artist Eduard Krasny in institutions of higher education. In our opinion, studying the work of these outstanding artists will expand the possibilities of artistic training of future teachers and reveal the vast universes of creativity of unique painters.*

**Key words:** *spiritual and aesthetic development of personality, sacred art, professional training of future teachers, visual arts.*

УДК 378.04:005.963.3:373.3(045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.37>

**І. М. Толмачова**

ORCID 0000-0003-1584-7274

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

## ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНОЮ ЕКСКУРСІЄЮ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

*Важливість модернізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та величезний освітній потенціал навчальної екскурсії у школі першого ступеня виступають передумовою подальшої розробки відповідної проблематики у закладах вищої освіти педагогічного профілю.*

*У статті на основі аналізу наукових досліджень та досвіду роботи проаналізовано дидактичні аспекти ознайомлення майбутніх учителів початкових класів (здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта) з навчальною екскурсією в ході вивчення освітнього компонента «Загальна педагогіка».*

*Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікація для визначення суті та специфіки організації роботи з підготовки майбутніх фахівців до організації та проведення навчальної екскурсії; формалізація, узагальнення та систематизація для обґрунтування та опису системи роботи зі студентами в ході викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка».*

*Здійснено стислий огляд розвідок із означеної проблематики. Висвітлено підходи щодо доповнення робочої навчальної програми освітнього компонента. Сформульовано відповідний комплекс знань та умінь майбутніх фахівців. Представлено принципи організації освітнього процесу та створені дидактичні умови роботи. Описано особливості проведення навчальних занять, організації самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів, координації неформальної освіти. Докладно представлено комплекс завдань, які було розроблено автором й запропоновано студентам.*

*В ході аналізу результатів роботи було виявлено, що здобувачі вищої освіти вмотивовані до організації навчальних екскурсій на сучасних засадах, розуміються на суті та специфіці навчальної екскурсії в школі першого ступеня, обізнані в основних аспектах її проведення, розібралися з особливостями віртуальної екскурсії.*

*Наголошено, що такий підхід сприяє пошуку та задіянню майбутніми фахівцями ресурсів власного професійного розвитку в напрямку організації, проведення та аналізу навчальної екскурсії як позаурочної форми навчання.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутній учитель початкових класів, освітній компонент «Загальна педагогіка», навчальна екскурсія.

**Постановка проблеми.** Зараз в Україні відбувається системна зміна освітньої моделі, в тому числі у закладах вищої освіти. Створення та реалізація нової моделі вищої освіти актуалізує завдання ґрунтовного аналізу й переосмислення теоретико-методичних заклад процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, забезпечення її відповідності викликам часу.

Науковцям та практикам у царині вищої освіти необхідно спиратися на підходи, розроблені видатними вітчизняними дослідниками, та творчо проваджувати результати розвідок, що змістовно та різнобічно характеризують сучасні погляди на організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти педагогічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику професійної підготовки майбут-

ніх учителів докладно розроблено у дослідженнях Г. Балла, І. Беха, Л. Кондрашової, О. Піхоти, Г. Пономарьової.

Загальнотеоретичні та дидактико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів докладно розроблено у дослідженнях О. Біди, О. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Савченко, П. Хомич.

Зараз відбувається своєрідна еволюція змісту вищої освіти. Для нас близькими є думки про важливість серйозного перегляду змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти; про необхідність формування у здобувачів вищої освіти узагальнених педагогічних знань, що характеризуються наявністю широких внутрішньосистемних і міжсистемних зв'язків і виконують методологічну і світоглядну функцію [3, с. 4-5].



Зміст навчання у закладі вищої освіти системно відображено в освітньо-професійній програмі, навчальному плані, робочій програмі, підручниках та посібниках.

До освітніх компонентів циклу професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта віднесено й «Загальну педагогіку».

Погоджуємося з ідеєю О. Кобрій про те, що педагогіка виступає світоглядною та методологічною основою організації освітнього процесу у відповідності до сучасних викликів [1, с. 7].

У розділі «Теорія освіти та навчання» передбачено ознайомлення майбутніх фахівців із позааурочними формами навчання, зокрема, навчальною екскурсією.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» немає опису знань, умінь та навичок учня, що пов'язані безпосередньо з організацією та проведенням навчальних екскурсій [2]. Однак низка представлених трудових функцій виявляється педагогом у даній формі навчання. Наприклад, прояв організаційної компетентності передбачає вміння та навички організувати навчальні заняття різних типів; застосовувати різні види і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; прояв здоров'язбережувальної компетентності передбачає вміння та навички забезпечувати дотримання учнями вимог безпеки життєдіяльності, надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу (за потреби) тощо.

Саме важливість модернізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та величезний освітній потенціал навчальної екскурсії у школі першого ступеня виступають передумовою подальшої розробки відповідної проблематики.

**Мета статті.** На основі аналізу наукових досліджень та досвіду роботи представити дидактичні підходи до ознайомлення майбутніх учителів початкових класів (здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) з навчальною екскурсією в ході вивчення освітнього компонента «Загальна педагогіка».

Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікація для визначення суті та специфіки організації роботи з підготовки майбутніх фахівців до організації та проведення навчальної екскурсії; формалізація, узагальнення та систематизація для обґрунтування та опису системи роботи зі студентами в ході викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка».

**Виклад основного матеріалу.** Освітній процес було спрямовано на формування у студентів

ключових понять «позааурочні форми навчання», «навчальна екскурсія», «віртуальна екскурсія» та встановлення зв'язків між ними.

В результаті вивчення теми студент повинен знати: поняття; поняття «екскурсія як позааурочна форма організації навчання»; «віртуальна екскурсія», функції та види екскурсії; етапи проведення екскурсії; критерії ефективності екскурсії; переваги екскурсії як форми навчання. Вміти: характеризувати етапи проведення екскурсії, забезпечити безпеку школярів у ході її проведення; спланувати, провести та оцінити навчальну екскурсію; використовувати матеріали екскурсії у подальшому навчанні; аналізувати конспект екскурсії (на відповідність сучасним вимогам); забезпечити комплексну реалізацію напрямів виховання в ході навчальної екскурсії тощо.

На основі аналізу навчальних посібників із освітнього компонента «Загальна педагогіка» виявлено, що в них наведено визначення поняття «навчальна екскурсія», її завдання, варіанти класифікацій, етапи організації та проведення. Однак поза увагою авторів залишилися важливі аспекти роботи сучасного вчителя, пов'язані з успішною організацією даної форми навчання. Саме тому вивчення проблематики навчальної екскурсії було доповнено нами наступними питаннями: «Нормативно-правові аспекти проведення екскурсії»; «Віртуальна екскурсія в освітньому процесі початкової школи»; «Критерії ефективності навчальної екскурсії»; «Залучення батьків до організації та проведення екскурсії»; «Успішні кейси проведення екскурсії», «Навчальні екскурсії: кращі світові практики».

У відповідності до навчального плану та робочої програми було проведено лекційне заняття (у формі лекції із зупинками), семінарське та практичне заняття.

Роботу було побудовано на основі принципів фундаменталізації змісту, науковості, актуальності інформації, професіоналізації, оптимальності передачі матеріалу [5, с. 8-9].

Дані принципи організації освітнього процесу у закладі вищої освіти відповідають сучасним вимогам до забезпечення якості професійної підготовки. Було реалізовано певні дидактичні умови, а саме: організація навчання як процесу пізнання; сприяння самовизначенню майбутніх фахівців; професійна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та здобувачів й студентів між собою; створення здобувачами різних освітніх продуктів тощо.

Нами доопрацьовано теоретичний набір щодо проблематики навчальної екскурсії та розроблено комплекс завдань у ході навчальних занять, самостійної роботи, науково-дослідної роботи та неформальної освіти майбутніх фахівців.

Проведення лекційного заняття у формі лекції із зупинками сприяло забезпеченню зворотного

зв'язку, мотивуванню студентів до запам'ятовування та аналізу ключових понять, формуванню уміння критично оцінювати отриману інформацію тощо.

Наприкінці лекції майбутні учителі початкових класів відповідали на питання для самоконтролю та роздумів:

1. Дати визначення поняття «екскурсія», «навчальна екскурсія», «віртуальна екскурсія».
2. В чому полягає значення навчальної екскурсії для забезпечення процесу формування комплексу компетентностей у молодших школярів?
3. Назвати функції, що реалізуються у ході певного виду навчальної екскурсії.
4. Які нормативні документи регулюють процес організації та проведення навчальної екскурсії?
5. Який потенціал цифрових технологій у ході організації та проведення навчальної екскурсії?
6. Яким вимогам повинна відповідати сучасна навчальна екскурсія?
7. Яким вимогам повинна відповідати віртуальна екскурсія?
8. У чому полягає схожість уроку та навчальної екскурсії як форм організації навчання?
9. У чому полягає відмінність уроку та навчальної екскурсії як форм організації навчання?
10. Проблемне питання. Як у ході навчальної екскурсії забезпечити індивідуальну освітню траєкторію молодшого школяра?

Важливою складовою процесу професійної підготовки виступає самостійна робота студента. У нашому досвіді дану роботу було побудовано на основі підходів щодо постановки та реалізації цілей, розроблених у самоменеджменті [4, с. 27]. Зокрема, здобувачам вищої освіти було запропоновано: визначити та конкретизувати свої професійні цілі щодо самостійного виконання пакета завдань із проблематики екскурсій у закладі загальної середньої освіти; виявити свої сильні сторони та можливості; з'ясувати які перешкоди можуть виникнути в процесі опанування темою та які ресурси долучити, щоб подолати певні ускладнення; визначити тимчасовий інтервал виконання завдань; прописати цілі самостійної роботи.

Майбутні фахівці у ході самостійної роботи виконували наступні завдання:

1. Скласти опорну схему «Характеристика навчальної екскурсії».
2. Підготувати презентацію «Віртуальна екскурсія в сучасному освітньому процесі».
3. Визначити шляхи реалізації розвивальної та виховної функцій екскурсії у школі першого ступеня.
4. Схарактеризувати зв'язки між уроком та екскурсією як формами організації навчання у Новій українській школі.
5. Ознайомитися з матеріалами сайту nus.org.ua та сформулювати 5-8 порад для вчителів щодо ефективного проведення навчальної екскурсії.

Дані завдання стали об'єктом аналізу в ході семінарського та практичного заняття. Крім того, окрему увагу було приділено питанню забезпе-

чення вчителем комплексного підходу до виховання здобувачів початкової освіти в ході екскурсії, що зумовлене багатофункціональністю даної форми навчання та її потужним виховним потенціалом. Наприклад, майбутнім фахівцям було запропоновано в ході практичного заняття за наданою викладачем темою сформулювати її навчальну, розвивальну та виховну мету; визначити ключові компетентності, що формуються у молодших школярів, та вказати напрями виховання, які необхідно реалізувати.

Професійне спрямування вивчення теми було забезпечено через: характеристику вимог до організації та проведення екскурсії й формулювання «Порад учителю щодо ефективного проведення екскурсії»; обговорення варіантів реалізації педагогом сучасних підходів до представлення результатів екскурсії, що студенти спостерігали у ході педагогічної практики; визначення чинників забезпечення комфортної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу в ході навчальної екскурсії; наведення прикладів щодо інтеграції змісту навчального матеріалу через взаємодоповнення уроку та навчальної екскурсії у школі першого ступеня.

У ході педагогічної практики майбутні педагоги виконали наступні завдання:

1. Провести інтерв'ю з молодшими школярами з метою виявлення ставлення до проведеної навчальної екскурсії, розуміння ними відповідного змісту навчального матеріалу. Оформити у вигляді доповіді.

2. Провести спостереження за роботою вчителя початкових класів щодо використання результатів навчальної екскурсії у подальшій роботі зі школярами. Оформити у вигляді повідомлення.

Задля забезпечення неформальної освіти ми спонукали здобувачів до ознайомлення з сучасними напрацюваннями практиків (розробками навчальних екскурсій, презентаціями вебінарів) на освітянських платформах у мережі Internet, а потім обговорили отриману інформацію.

Для участі у наукових заходах (наукових конференціях, круглих столах тощо) майбутнім учителям початкових класів було запропоновано докладно розробити та висвітлити проблематику віртуальної екскурсії.

Отже, така робота передбачала створення майбутніми фахівцями освітніх продуктів: опорної схеми, презентації, професійних порад, доповіді, повідомлення, тез.

Оцінювання якості виконання завдань здійснювалося за реалізації сучасних принципів контролю-оцінювальної діяльності у відповідності до таких критеріїв: розуміння; ступінь засвоєння теорії та методології питань, що розглядаються; обізнаність із основною і додатковою літературою; уміння поєднувати теорію з практикою; логіка, цілісність та структура викладу; аргументація власного погляду на аналіз питання; оригінальність; уміння формулювати висновки.

Важливою складовою педагогічної діяльності виступає професійна рефлексія. В результаті вивчення теми майбутнім учителям початкових класів було запропоновано написати есе «Навчальна екскурсія в освітньому процесі початкової школи». В результаті аналізу текстів робіт виявлено, що здобувачі вмотивовані до організації навчальних екскурсій на сучасних засадах, розуміються на суті та специфіці навчальної екскурсії в школі першого ступеня, обізнані в основних аспектах її проведення, розібралися з особливостями віртуальної екскурсії. Даний метод роботи зі студентами сприяв набуттю ними досвіду рефлексії та виступив засобом зворотнього зв'язку в освітньому процесі.

**Висновки і пропозиції.** Ситуація системної зміни освітньої моделі у ЗВО актуалізує проблематику оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Даний процес відбувається й на рівні освітніх компонентів.

Запропоновано підходи до доповнення змісту вивчення теми «Навчальна екскурсія як позаурочна форма навчання» у роботі зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта в ході викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка». Представлено систему завдань для аудиторної роботи, самостійної та науково-дослідної роботи, неформальної освіти.

Вважаємо, що комплексна реалізація запропонованих нами підходів дозволяє майбутнім учителям початкових класів визначити чіткі орієнтири

та ресурси власного професійного розвитку в напрямку організації, проведення та аналізу екскурсії як позаурочної форми навчання.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у забезпеченні інтеграції дидактичних та методичних знань майбутніх фахівців щодо навчальної екскурсії у ході дистанційного навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Кобрій О. Моделювання змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ-початок ХХІ століття). *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2013. Вип. 27. С. 4–15.
2. Наказ «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/> (дата звернення: 16.07.2022).
3. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія. За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 443 с.
4. Ратушняк О.Г., Лялюк О.Г. Самоменеджмент: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ. 2021. 170 с.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Київ-Маріуполь. 2016. 338 с.

#### Tolmachova I. Familiarization of future primary class teachers with the educational excursion during the study of the educational component «General pedagogics»

*The importance of modernizing the process of professional training of future primary school teachers and the huge educational potential of the educational excursion in the first grade school are a prerequisite for the further development of the relevant issues in higher education institutions of the pedagogical profile.*

*The article, based on the analysis of scientific research and work experience, analyzed the didactic aspects of familiarizing future primary school teachers (graduates of the first (bachelor) level of higher education in the specialty 013 Primary Education) with an educational excursion during the study of the educational component «General Pedagogy».*

*To achieve the goal were used the next theoretical research methods: analysis, comparison, classification to determine the essence and specifics of the organization of work on the preparation of future specialists for the organization and conducting of the educational excursion; formalization, generalization and systematization for the justification and description of the system of working with students during the teaching of the educational component «General pedagogy».*

*The author carried out a brief review of intelligence on the specified issue. Also, in the work were highlighted approaches to supplementing the work curriculum of the educational component. The appropriate complex of knowledge and skills of future specialists has been formulated. The author created the principles of organizing the educational process are presented and didactic work conditions. Furthermore, the article describes the peculiarities of conducting educational classes, organizing independent and research work of applicants, coordination of informal education. The set of tasks developed by the author and offered to students is presented in detail.*

*During the analysis of the results of the work, it was found that the students of higher education are motivated to organize educational excursions on a modern basis, they understand the essence and specifics of an educational excursion in a first-level school, they are familiar with the main aspects of its conduct, they have understood the features of a virtual excursion.*

*It is emphasized that such an approach helps future specialists to find and use the resources of their own professional development in the direction of organizing, conducting and analyzing the educational excursion as an extracurricular form of education.*

**Key words:** professional training, future primary school teacher, educational component «General pedagogy», educational excursion.



УДК 378:373.2.011.3-051:376:373.22-047.44  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.38>

**Т. М. Цегельник**

доктор філософії, викладач кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ, РІВНІВ ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню компонентів, критеріїв, рівнів та показників готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Схарактеризовано найбільш актуальні для дослідження тлумачення понять «компоненти», «критерій» і «показник», які подаються в сучасній науковій літературі. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел представлено власне розуміння готовності як інтегративного утворення, яке є результатом підготовки та містить сукупність компонентів, що відповідають вимогам та змісту тієї чи іншої діяльності. Вважаємо готовність багатовекторним спектром якостей, що формується під час фахової підготовки. Виокремлено чотири компоненти готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. На основі вищенаведених компонентів визначено критерії (мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; практико-діяльнісний; рефлексивно-творчий), які розкривають своєрідність готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти та сприяють покращенню рівня їхньої професійної компетентності. Переконані, що критерії сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО становить комплекс якостей та характеристик особистості, спрямований на розкриття відповідності між знаннями, уміннями, навичками та вимогами, що стосуються професійної діяльності майбутніх вихователів в інклюзивних групах ЗДО. Акцентуємо увагу на тому, що кожен обраний критерій має на меті виявлення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО шляхом системи показників, які охоплюють всі характеристики критерію, взаємопов'язані між собою і відображають організацію підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзії. Виділено та схарактеризовано рівні (низький, середній, достатній, високий) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО.*

**Ключові слова:** майбутні вихователі, готовність, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, компоненти, критерій, показник, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Важливе значення в становленні вітчизняної системи освіти мають соціально-політичні процеси, зокрема курс до європейського освітнього простору. Саме тому для нашої держави створення інклюзивного простору в закладах освіти, зокрема дошкільної, є актуальною проблемою та потребує як модернізації державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами (ООП), так і врахування міжнародних документів у сфері прав людини та міжнародного досвіду організації інклюзивного навчання.

Погоджуємося з науковцями, що особливе місце в сучасній системі інклюзивної освіти займає постать педагога – людини, з серйозним «багажем» знань, оскільки для якісного виховання своїх професійних функцій, виправдання довіри суспільства, щодо виховання молодого покоління, необхідно мати добру фахову підготовку, яка

залежить і від його особистих якостей [1, с. 75]. Відповідно, заклади вищої освіти, враховуючи виклики сьогодення, повинні забезпечити якісну підготовку сучасних вихователів, сформувавши у них відповідний рівень готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти (ЗДО).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є предметом дослідження Л. Артемової, Т. Атрощенко, Г. Беленької, А. Богуш, Л. Зданевич, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, Н. Миськової та ін. Комплексний аналіз компонентів та змісту готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії здійснено О. Кас'яненко, І. Кузавою, З. Ленів, О. Мартинчук, Н. Суховієнко та ін. Враховуючи те, що основна тенденція сьогодення – рівний доступ до якісної освіти дітей з ООП, то дослідження готовності



майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти повинно бути ґрунтовним, перебувати під постійною увагою науковців і практиків.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати виокремлені компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Обґрунтування особливостей готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти потребує виокремлення відповідних компонентів, критеріїв, показників та рівнів.

Представимо найбільш актуальні для нашого дослідження тлумачення понять «компоненти», «критерій» і «показник», які подаються в сучасній науковій літературі (психолого-педагогічній, довідковій), тісно пов'язані між собою, але трактуються по-різному.

Термін «компонент» розуміємо як такий складник освітнього процесу, який визначає його основну характеристику [2, с. 94].

Український педагогічний словник поняття «критерій» (від грец. – засіб переконання, мірило) визначає як характеристику, базу якої є здійснення оцінювання чогось, мірило; умовно прийнятий еталон, що дає можливість якісно виміряти щось [3, с. 245].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дефініцію «критерій» трактує як «підставу для оцінювання чогось, або класифікаційну ознаку чогось» [4, с. 465]. Вважаємо, що критерій – це сутнісна ознака досліджуваного педагогічного явища, на підґрунті якої відбувається класифікація або оцінка чого-небудь, поняття «показник» дещо вужче, трактується як дані про досягнення чого-небудь та є складником критерію [2, с. 95].

Готовність є результатом професійної підготовки, тому вважаємо за потрібне розкрити сутність цього феномену. Так, складовою ознакою та властивістю готовності Великий тлумачний словник визначає характеристику особистості під поняттям «готовий». Структурний компонент готовності розглядається за двома складниками: який визначає сформовану готовність особистості до будь-якої діяльності на основі фізіологічного розуміння; який забезпечується професійними якостями особистості, що дають можливість на високому рівні майстерності здійснювати професійну діяльність, забезпечуючи кінцевий результат готовим, якісним продуктом [4, с. 263]. Цілком погоджуємося з Л. Прудкою, яка, обґрунтовуючи професійну діяльність як складник готовності, визначає, що ця категорія опирається змістову наповненість професійної майстерності та регулює підвищення рівня професійної компетентно-

сті за рахунок самовдосконалення та саморозвитку, а також здатності до саморегуляції [5].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел під готовністю ми розуміємо інтегративне утворення, яке є результатом підготовки та містить сукупність компонентів, що відповідають вимогам та змісту тієї чи іншої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави вважати готовність багатовекторним спектром якостей, що формується під час фахової підготовки. Отже, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти тлумачиться як складний, багаторівневий процес формування в майбутніх вихователів знань, умінь та навичок до здійснення професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, що дозволяє самостійно, системно організовувати інклюзивний освітній процес з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами [2, с. 42-43].

Задля ефективності організації процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО першочерговим вважаємо визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості цієї готовності.

Компонентами професійно-особистісної готовності майбутнього педагога до роботи в інклюзивному середовищі О. Мартинчук виокремлено:

- мотиваційний, який охоплює комплекс усталених мотивів щодо діяльності в інклюзивному середовищі та спрямований на організацію дієвого процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої практики, під час якої формується внутрішня підготовленість до толерантної взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку;

- когнітивний, що ґрунтується на системному підході щодо питань інвалідності та містить розгляд характеристик психічного та фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та особливості організації педагогічної взаємодії з ними;

- креативний, що передбачає розвиток творчих, нестандартних здібностей, спрямованих на створення значущих речей, а також розвиток творчих схильностей дітей з різними порушеннями розвитку, з огляду на їхні потенційні можливості;

- діяльнісний, уміщує засоби та прийоми професійних знань, потрібних у роботі з дітьми з порушеннями розвитку та сприяє формуванню належних фахових компетентностей [6].

Для нашого дослідження актуальними є визначені І. Кузавою та М. Ярмолюк структурні компоненти професійної готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку:

- 1) емпіричний, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання

до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) свідомоформуючий, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) емпатійний, розуміння вихованців – прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їхні позиції;

4) почуттєво-комунікативний, спрямований на розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею; 5) контрольовано-регулювальний компонент передбачає одночасний контроль вихователя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

6) оцінювально-результативний компонент передбачає оцінку педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин [7, с. 77-78].

Досліджуючи підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, Н. Суховієнко виділяє когнітивний, діяльнісний, рефлексивний критерії. Когнітивний критерій, на думку авторки, передбачає характеристику мотиваційної сфери вибору професії, спрямованість до майбутньої професійної діяльності, зокрема до роботи з батьками, оцінку власних умінь та наявність особистісних якостей, інтересів, потреб. Діяльнісний критерій характеризується дослідницею як комплекс здібностей (інтелектуальних, організаторських, комунікативних), які доповнюють професійні знання. Рефлексивний критерій спрямований на активну співпрацю майбутнього вихователя з батьками дітей, а також передбачає формування гностичних, організаторських умінь та навичок [8].

Цілком погоджуємося з І. Кузавою, що для отримання об'єктивних результатів готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку, необхідно визначити критерії оцінки і показники ступеня професійності вихователя. Такими критеріями авторка визначає:

1) рівень спеціальних знань з проблем спеціальної педагогіки та психології, технології роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) уміння розробляти та впроваджувати стратегії розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку на основі їхніх індивідуальних особливостей;

3) рівень самоактуалізації особистості, як інтегрованого показника здатності вихователя до самовдосконалення, саморозвитку, творчості;

4) рівень позитивної професійної мотивації до роботи в умовах інклюзії;

5) низький рівень професійного вигорання вихователя [1, с. 42].

У свою чергу ми виокремлюємо чотири компоненти готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Розглянемо їх детальніше:

– *мотиваційний компонент* ураховує мотиви та намагання майбутнього вихователя совісно та цілеспрямовано працювати в інклюзивному ЗДО, стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми, зокрема з ООП;

– *когнітивний компонент* характеризує рівень сформованості комплексу знань, потрібних для організації інклюзивного навчання у ЗДО;

– *діяльнісний компонент* характеризує сформованість умінь майбутніх вихователів практично застосовувати набуті знання, розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення, організувати міжособистісну взаємодію та комунікацію колег, дітей, батьків;

– *рефлексивний компонент* характеризує здатність майбутніх вихователів до саморефлексії, самооцінки результатів взаємодії з дітьми та батьками, самоконтролю, саморегуляції своєї поведінки, а також їхні пізнавальні та вольові якості.

На основі вищенаведених компонентів визначено критерії (мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; практико-діяльнісний; рефлексивно-творчий), які розкривають своєрідність готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти та сприяють покращенню рівня їхньої професійної компетентності.

Критерій сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО становить комплекс якостей та характеристик особистості, спрямований на розкриття відповідності між знаннями, уміннями, навичками та вимогами, що стосуються професійної діяльності майбутніх вихователів в інклюзивних групах ЗДО.

Акцентуємо увагу на тому, що кожен обраний нами критерій має на меті виявлення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО шляхом системи показників, які охоплюють всі характеристики критерію, взаємопов'язані між собою і відображають організацію підготовки

до професійної діяльності в умовах інклюзії. Так, *мотиваційно-цільовий критерій* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО характеризується такими критеріальними показниками: стійкою зацікавленістю до майбутньої професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО; прагненням стати вихователем-професіоналом; мірою усвідомлення доцільності й важливості впровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП та нормотипових дітей; стійким бажанням здійснювати коригувальну діяльність із дітьми з ООП; сформованістю професійно-ціннісних орієнтирів, світоглядних установок, правил толерантної поведінки в інклюзивному середовищі.

*Когнітивно-операційний критерій* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО передбачає такі критеріальні показники: наявність у студентів знань про сутність інклюзивного навчання, їхня системність, міцність, глибина й інтегративність; володіння психолого-педагогічними знаннями, потрібними для корекційно-розвиткової діяльності, зокрема знаннями нормативних документів інклюзивної освіти; знання методики використання різноманітних технологій інклюзивного навчання закладі дошкільної освіти.

*Практико-діяльнісний критерій* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО визначається такими критеріальними показниками: уміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; уміння розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; наявність у студентів спеціальних професійних умінь для оптимальної організації освітнього процесу з дітьми з ООП; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП.

*Рефлексивно-творчий критерій* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО характеризується такими критеріальними показниками: здатність до рефлексії; адекватність самооцінки своєї діяльності в умовах інклюзивної освіти; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів інклюзивної діяльності; адекватність оцінки, толерантне ставлення, прийняття й розуміння мотивів, цілей, станів, поведінки всіх учасників інклюзивного навчання; упевненість, оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

У результаті аналізу в працях науковців критеріїв формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО ми виділили рівні (низький, середній, достат-

ній, високий) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО [2, с. 98].

Так, *низький рівень* готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО притаманний тим майбутнім вихователям, які не демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, не виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом. У них відсутнє усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, відсутнє бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів з цим рівнем немає професійно-ціннісних установок, правил толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатності до рефлексії. Не спостерігається міцності, системності, глибини знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Здобувачі не володіють уміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Вони не здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та не готові виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

Майбутні вихователі, які епізодично демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, частково виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом мають *середній рівень* готовності. У них частково виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є епізодичне бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У здобувачів з цим рівнем відзначено нестійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Зауважимо, що у цих здобувачів епізодично спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні вихователі епізодично виявляють уміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи

з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Такі здобувачі частково здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та епізодично виявляють оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

*Достатній рівень* характерний для майбутніх вихователів, які ситуативно демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, майже завжди виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом. У них виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є ситуативне бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів з цим рівнем майже стійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Ситуативно спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні вихователі ситуативно володіють уміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Вони ситуативно здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

Майбутні вихователі, яким характерний *високий рівень*, завжди демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності та прагнення стати вихователем-професіоналом. У них завжди виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є стійке бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів цього рівня стійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні

вихователі стабільно володіють вміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Такі здобувачі завжди здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та стійко виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками [2, с. 105].

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та власних наукових пошуків ми виокремили та описали компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО. Обрані нами категорії враховують змістові та системні характеристики цієї готовності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій з питань формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО у процесі професійної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 14, 2010. С. 40-44.
2. Цегельник Т.М. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2021. 327 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ: Нац. авіаційний ун-т., 2013. 24 с.
6. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*. 8, 2012. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.



7. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Розділ IV. Спеціальна педагогіка та соціальна робота. 2 (304). Т. 2., 2016. С. 75-81.
8. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: Дисертація на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Хмельницький: ХГПА, 2018. 200 с.
- 

**Tsehelnik T. The justification of components, criteria, levels and indicators of readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments**

*The article has been devoted to the theoretical substantiation of the components, criteria, levels and indicators of the readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions. The interpretations of the concepts «components», «criterion» and «indicator», which are presented in modern scientific literature, have been characterized as the most relevant for research. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, we have presented a proper understanding of readiness as an integrative formation, which is the result of training and contains a set of components that meet the requirements and content of a particular activity. We have considered readiness as a multi-vector spectrum of qualities that are formed during professional training. The author of the article has distinguished four components of the readiness of future educators to work in inclusive groups of preschool educational establishments, such as: motivational, cognitive, activity and reflective. On the basis of the above mentioned components, we have determined criteria (motivational-target; cognitive-operational; practical-active; reflective-creative), which reveal the peculiarity of the readiness of future educators of preschool educational establishments to work in inclusive groups of a preschool education institution and contribute to improving the level of their professional competence. We are convinced that the criterion for the formation of the readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions is a set of qualities and characteristics of the individual, aimed at revealing the correspondence between knowledge, abilities, skills and requirements related to the professional activity of future educators in inclusive groups of preschool educational institutions. We have emphasized the fact that each selected criterion aims to identify the level of readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments through a system of indicators that cover all characteristics of the criterion, are interconnected and reflect the organization of preparation for professional activity in conditions of inclusion. The levels (low, medium, sufficient, high) of future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational institution have been highlighted and characterized.*

**Key words:** future educators, readiness, readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions, components, criterion, indicator, professional training.

УДК [37.091.313:004:005.591.1]:7.012  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.39>

**Г. Ю. Чемерис**

доктор філософії у галузі педагогіки (PhD), доцент  
в.о. завідувача кафедри дизайну  
Запорізького національного університету

**А. А. Рашевська**

викладач кафедри дизайну  
Запорізького національного університету

## ДОБІР ДОЦІЛЬНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

*Наразі виховання національно-свідомого громадянина, патріота України з активною життєвою позицією вкрай гостро стоїть перед системою вищої освіти. Формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів у системі сучасної дизайн-освіти є викликом сучасності, адже актуальним питанням залишається доцільне та обґрунтоване використання етномистецьких традицій для ідентифікації країн, товарів і послуг у світовому просторі з метою збереження та популяризації національної української культури, що є обґрунтуванням актуальності формування зазначеної компетентності. Висвітлено результати науково-теоретичного аналізу актуальної української та закордонної психолого-педагогічної та спеціальної літератури щодо актуальності впровадження етномистецького та національно-культурного контенту у сучасну дизайн-освіту. Дослідження присвячено пошуку ефективних та доцільних форм та методів формування національно-патріотичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів у сучасній вищій освіті. З огляду на теоретичні і практичні аспекти формування національно-патріотичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти здійснено обґрунтування доцільних організаційних форм (семінарів, лекцій, тематичних дискусій, круглих столів тощо). Акцентовано увагу на важливості самостійної роботи майбутнього дизайнера. Для набуття майбутніми дизайнерами необхідних умінь і навичок національно-патріотичної компетентності є важливим використання не проблемного, евристичного та пошукового методів. Зроблено висновок про доцільність використання наочних методів навчання. Аналізується можливість застосування для формування зазначеної компетентності таких сучасних методів навчання, як метод проектів, та наведено особливості їх використання у процесі вивчення освітніх компонентів освітньої програми «Графічний дизайн». Зазначені аспекти в системі конкретизують вимоги до організації процесу формування національно-патріотичної компетентності майбутнього дизайнера, як складової його професійної компетентності. Завдяки запропонованому комплексу доцільних форм та методів формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів у процесі набуває властивостей індивідуалізації, адаптивності, та доступності, що в системі є ефективним ресурсом підготовки майбутніх дизайнерів.*

**Ключові слова:** національно-патріотична компетентність, форми, методи, дизайн-освіта, майбутні дизайнери, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Синергія колективної народної творчості українців розкривається в здобутках духовної культури та традицій народу, задіюючи при цьому і сферу педагогічних та наукових знань, етичних переконань, естетичних поглядів, смаків, звичаєво-обрядові аспекти та ін. Зневажливе ставлення до народної мистецької спадщини спричинилося до того, що вона майже зникає, а наше українське молоде мистецтво, яке перестало жити народним, втрачає найголовнішу суть і ознаку справжнього мистецтва. Архаїчна духовна спадщина лежить в основі всякого культурного життя і продовження національних традицій. Саме на віддзеркаленні

національної ідентичності наголошується у численних наукових публікаціях закордонних науковців [1-10], адже відомо, що суспільство, яке не культивує й не береже віковичних надбань культури свого народу, приречене на деградацію, на виродження – воно ніколи не досягне розквіту. Візуальна мова дизайну змінюється відповідно до економічних, політичних і соціокультурних процесів, але одночасно має віддзеркалювати національну та духовну спадщину народу. Нині в дизайні рекламної продукції простежується популяризація етнотришки, яке вносить до урбанізованого стандартизованого життя почуття художньої виразності [11, с. 16-17], тому доцільно

наголосити на широкому потенціалі формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів з метою застосування у візуальній мові етнічних художньо-стильових рис, формування національної української ідентичності для просування української продукції в контексті євроінтеграції [12, с. 51-53], адже етнодизайн володіє невичерпним потенціалом та джерелом натхнення, виховує в молоді етноестетичні почуття, розвиває творчу уяву, працелюбність, любов до природи рідного краю.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питанню етнокультурної ідентичності українського дизайну та впровадженню етноестетичного виховання у вищій школі присвячено роботи таких науковців, як Є. Антонович, Т. Бистрова, В. Даниленко, М. Каган, В. Кардашов, Н. Ковешнікова, С. Мигаль, М. Морозова, О. Порохнавець, Р. Розенталь, А. Руденченко, В. Рунге, М. Станкевич, та ін. Але і дотепер теоретичні та практичні та соціальні аспекти застосування форм та методів формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів розроблені недостатньо.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільних форм та методів формування національно-патріотичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів передбачає застосування в освітньому процесі комплексу форм, методів і засобів навчання. Згідно до класифікації організаційних форм, наведеною В. Ортинським, існують чотири групи, а саме навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, індивідуальне заняття, консультація й ін.); практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи [13, с. 197-198]. В. Салов також здійснює класифікацію форми реалізації освітньо-професійних програм підготовки фахівців у закладах вищої освіти за чотирма категоріями, які поділяються на навчальні заняття (лекції, семінари, лабораторні заняття, практичні заняття, індивідуальні заняття, консультації); індивідуальні завдання (реферати, розрахунково-графічні роботи, курсові проекти, дипломні проекти); практику (навчальна, виробнича, переддипломна) та контрольні заходи (поточний і семестровий контроль, державна атестація) [14, с. 99].

Враховуючи особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, визначені Законом України «Про вищу освіту» [15], вважаємо доцільними формами для формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів навчальні заняття (лекції, лабораторні й індивідуальні заняття, консультації), самостійну роботу й контрольні заходи, специфіка застосування яких визначається метою і змістом професійної підготовки.

В процесі формування окресленої компетентності під час професійної підготовки майбутніх дизайнерів вважаємо за необхідне під час роботи над лабораторними заняттями віддавати перевагу вправам щодо застосування знань в нових умовах на відміну від вправ з відтворення відомого з метою закріплення. Доцільним також є використання елементів дистанційного та змішаного навчання, завдяки чому жоден студент не залишається осторонь освітнього процесу, оскільки має доступ до необхідних матеріалів, засоби для організації своєї діяльності та можливість у випадку необхідності отримати допомогу від викладача або інших студентів (за умови доступу до мережі Інтернет). Важливе значення у процесі формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів належить їх самостійній роботі [16, с. 353]. Загальноприйнятим є трактування самостійної роботи як діяльності, яку студент виконує за завданнями і під контролем викладача, але без безпосередньої участі останнього [13, с. 249]. Самостійна робота, як зазначає А. Алексюк, є «чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань» [17, с. 433], а отже й у здійсненні професійної діяльності.

Незважаючи на те, що провідна роль належить навчальним заняттям, в сучасній дизайн-освіті все більшу увагу приділяють самостійній роботі і практикам. Самостійна робота вимагає чіткого планування, керівництва й контролю з боку науково-педагогічних працівників, а також наполегливої, цілеспрямованої роботи студентів. На основі аналізу низки фундаментальних досліджень вітчизняних науковців [18-21], у яких висвітлено теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки майбутніх дизайнерів, у закладах вищої освіти, нами обрано низку доцільних методів.

Серед усього різноманіття методів навчання ми вважаємо найбільш доцільним застосування у процесі наочні методи, які призначені для наочно-чуттєвого ознайомлення здобувачів з явищами, процесами, об'єктами в контексті формування національно-патріотичної компетентності [18, с. 124-126]. Під наочними методами навчання розуміються такі, у яких засвоєння навчального матеріалу перебуває у суттєвій залежності від застосовуваних у процесі навчання наочного посібника та технічних засобів. У сучасній школі широко використовуються із цією метою екранні технічні засоби. Яскравим представником наочних методів навчання є метод ілюстрацій, який передбачає показ здобувачам ілюстративних матеріалів, картин, карт, замальовок на дошці, оригінал-макетів тощо.

Наприклад, під час лекцій варто приділити особливу увагу мистецтвознавчому аналізу народного іконопису та козацького портрету, як ключових архетипів образотворення в процесі формування

національно-патріотичної компетентності і обговоренню складних моментів та цікавих практик і розробок з залученням національних образів, використовуючи засоби візуалізації для полегшення розуміння студентами абстрактних концепцій парадигми, підвищення рівня їхньої уваги й активізації розумової діяльності [22]. Зокрема на лабораторних заняттях важливим є впровадження проектних технологій [23, 24], методу навчальних задач, інтерактивних (ігрових і неігрових) методів [25, с. 389] та методу портфоліо, що в комплексі сприятиме формуванню у здобувачів вищої освіти умінь аналізу наявних архетипів для образотворення та командної роботи. Під час виконання проектів діяльність пов'язана саме з виконанням індивідуальних або колективних проектів, що у свою чергу наближає умови освітнього середовища до реальних виробничих процесів підприємств галузі дизайну, тому сприяє не лише набуттю нових знань і формуванню фахових умінь, а й розвитку мотивації, рефлексивних і комунікаційних умінь тощо [19, с. 99].

Враховуючи зазначене, для формування національно-патріотичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів нами було визначено як доцільні такі організаційні форми: навчальні заняття, практики, самостійна робота, контрольні заходи, змішане навчання, елементи дистанційного навчання. Для набуття майбутніми дизайнерами необхідних умінь і навичок національно-патріотичної компетентності є важливим використання не репродуктивних методів навчання, суть яких полягає у повторенні (багаторазовому) способу діяльності за завданням викладач, коли діяльність вчителя полягає у розробці та повідомленні зразка, а діяльність учня - у виконанні дій за зразком, а проблемного, евристичного та пошукового методів, які полягають в тому, що викладач ставить перед здобувачами проблему і сам показує шлях її вирішення, розкриваючи суперечності, що виникають. Майбутні дизайнери при цьому стежать за логікою вирішення проблеми, отримуючи зразок наукового мислення та пізнання, зразок культури розгортання пізнавальних дій [21, с. 208-209].

**Висновки і перспективи.** Таким чином, у дослідженні описано можливості застосування сучасних методів навчання для формування цифрового освітнього середовища майбутніх дизайнерів в умовах дистанційного або змішаного навчання. Для вдалого включення елементів етнодизайну в процес професійної підготовки майбутніх дизайнерів, ефективним буде розділити навчальну роботу на три модулі: теоретичний, практичний і модуль самостійної роботи. Теоретичний модуль включає в себе роботу студентів на семінарах, лекціях, участь в конференціях, тематичних дискусіях, круглих столах, тощо. Він передбачає

теоретичне вивчення української культури, мистецтва, історії та традицій. Практичний модуль дає можливість студентам освоїти нові художні прийоми, способи композиції, колірне вирішення, типи узагальнення, а модуль самостійної роботи має сформувані умови для самостійної дослідницької та творчої діяльності студентів, формування індивідуального творчого стилю. Вважаємо за доцільне присвятити подальші наукові пошуки добору програмних засобів та опису організаційних умов формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів на прикладі освітньої програми «Графічний дизайн» та опису особливостей формування зазначеної компетентності в умовах реалізації міждисциплінарних зв'язків.

#### Список використаної літератури:

1. Smith G., Allan Whitfield T. W. The Professional Status of Designers: A National Survey of how Designers are Perceived. *The Design Journal*, 2005, 8 (1), Pp. 52-60 DOI: 10.2752/146069205789338351
2. Chydenius T. *Culture in service design: How service designers, professional literature and service users view the role of national, regional and ethnic cultures in services*: dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 250 p. URL: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68247>
3. Li J., Surma-aho A., Chang-Arana Á. M., Hölttä-Otto K. Understanding customers across national cultures: the influence of national cultural differences on designers' empathic accuracy. *Journal of Engineering Design*, 2021, 32(10), Pp. 538-558 DOI: 10.1080/09544828.2021.1928022
4. Faiola A. *Cross-cultural cognition and online information design: Identifying cognitive styles among Web designers of diverse national origin* : dissertation. Purdue University ProQuest Dissertations Publishing, 2005. 3191458. URL: <https://www.proquest.com/openview/84f871e088467494de6cb8ddc06ef9cb/1>
5. Sun C. et al. Fashion Designers and National Identity: A Comparative Empirical Analysis of Chinese and Korean Fashion Designers. *Asian Culture and History*. 2019. 11(2) Pp. 183-194. DOI: 10.5539/ach.v11n2p75
6. Breslin P. National harmonisation: designers' duties of care in the Australian building and construction industry. *Journal of Occupational Health and Safety*, Australia and New Zealand, 2009, 25(6), Pp. 495-504. DOI: 10.3316/ielapa.201001251
7. Hinds P., Lyon J. Innovation and Culture: Exploring the Work of Designers Across the Globe. *Design Thinking. Understanding Innovation*. Meinel, C., Leifer, L., Plattner, H. (eds). Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-13757-0\_6



8. de Andrade Rodrigues D. C. *The role of national identity in the consumer's buying process of national designers-a case study in the Irish fashion industry* : dissertation. Dublin, National College of Ireland, 2020. 83 p. URL: <https://norma.ncirl.ie/4694/>
9. Ferrero-Regis T. Lindgren T. Branding "Created in China": The Rise of Chinese Fashion Designers, *Fashion Practice*, 2012, 4(1), Pp. 71-94. DOI: 10.2752/175693812X13239580431342
10. Güzeloğlu C. National/domestic business expectancies towards the employment of graphic designers: finding jobs in Turkey, analysis on professional job advertisements through web sites. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2017. 16. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Pp. 619-632. DOI: 10.18092/ulikidince.337342
11. Чемерис Г. Ю. Етнічний та національний аспект у цифровій ілюстрації в освітній практиці майбутніх дизайнерів. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів: зб. мат. V наук.-метод. сем.* 2021 С. 15-17
12. Чемерис Г., Брянцева Г., Брянцев О. Шляхи вдосконалення дизайн-освіти у контексті стратегії цифрової трансформації освіти і науки України. *Фізико-математична освіта*, 2021. Том 32. № 6. С. 49-56. DOI: DOI: 10.31110/2413-1571-2021-032-6-008
13. Ортинський В. Л. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
14. Салов В. О. *Основи педагогіки вищої школи*: навч. посібник. Дніпропетровськ: Національний гірничий ун-т, 2003. 170 с.
15. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. No 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
16. Порохнавець О. М. Дидактичні основи формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 350-355.
17. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія* : [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів]. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
18. Давидова С. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проєктної діяльності* : дис. Мелітополь, МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2020.
19. Продан І. В. *Формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у вищих навчальних закладах* : дис. Луганськ, ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013.
20. Руденченко А. А. *Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах* : дис. Київ, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017.
21. Баніт О. В. *Розвиток професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю* : дис. Київ, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013.
22. Рашевська А. А. Формування професійних компетентностей під час аналізу козацького портрету XVII–XVIII ст. у студентів спеціальності «Дизайн» на заняттях з живопису. *Вісник ЗНУ, Педагогічні науки*. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. №1 (32). С. 92-94
23. Chemerys H., Ponomarenko O., Kardashov V., Briantsev O. STEAM project based learning for future designers. *AIP Conference Proceedings*, 2022 2453, 030026 DOI: 10.1063/5.0094432
24. Чемерис Г. Ю. Проектний метод як засіб реалізації STEAM-освіти у підготовці майбутніх дизайнерів. *Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти* : зб. мат. VI Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2022. 139-146
25. Омельченко А. В., Рашевська А. А. Особливості створення ілюстративного матеріалу при проведенні ділової гри з інструментів пропаганди для школярів м. Запоріжжя та Запорізької області. *Пропаганда vs контрпропаганда у медіапросторі: минуле, сучасне, майбутнє: зб. мат. міжнар. наук.-пр. конф.* Запоріжжя : Інтер-М, 2018. С. 386-395.

**Chemerys H., Rashevskaya A. Selection of appropriate forms and methods of formation of national-patriotic competence of future designers**

*Currently, education of a nationally conscious citizen, a patriot of Ukraine with an active life position is extremely acute for the higher education system. The formation of the national-patriotic competence of future designers in the system of modern design education is a challenge of modern times, because the appropriate and justified use of ethno-artistic traditions for the identification of countries, goods and services in the world space with the aim of preserving and popularizing the national Ukrainian culture remains an urgent issue, which is a justification for its relevance formation of the specified competence. The results of the scientific-theoretical analysis of current Ukrainian and foreign psychological-pedagogical and special literature regarding the relevance of introducing ethno-artistic and national-cultural content into modern design education are highlighted. The study is devoted to the search for effective and expedient forms and methods of formation of national-patriotic competence in the process of professional training of future designers in modern higher*

---

education. Taking into account the theoretical and practical aspects of the formation of national-patriotic competence in the process of professional training of future designers in institutions of higher education, the justification of appropriate organizational forms (seminars, lectures, thematic discussions, round tables, etc.) was carried out. Attention is focused on the importance of independent work of the future designer. The use of non-problematic, heuristic and search methods is important for future designers to acquire the necessary skills and national-patriotic competence. A conclusion was made about the expediency of using visual teaching methods. The possibility of using such modern teaching methods as the project method for the formation of the specified competence is analyzed, and the peculiarities of their use in the process of studying the educational components of the educational program «Graphic Design» are given. The specified aspects in the system specify the requirements for the organization of the process of formation of the national-patriotic competence of the future designer, as a component of his professional competence. Thanks to the proposed set of expedient forms and methods of formation of national-patriotic competence of future designers, in the process it acquires the properties of individualization, adaptability, and accessibility, which in the system is an effective resource for training future designers.

**Key words:** national-patriotic competence, forms, methods, design education, future designers, professional training.

**I. М. Шоробура**доктор педагогічних наук, професор,  
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## СТИЛІ УПРАВЛІННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито стилі управління в закладах освіти, визначено їх сутність, як систему методів, засобів, технології управлінської діяльності менеджера освіти. Відзначено, що стилі управління характеризуються такими рисами, як повага до людей, колегіальність, новаторство, вимогливість. Також показано види стилей керівництва, як-от: демократичний, авторитарний, ліберальний.

Демократичний стиль визначено як орієнтацію керівника на активну взаємодію з колективом, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, урахування досвіду, знань, інноваційних підходів працівників, стимулювання їх ініціативи. Також акцентовано, що керівник демократичного стилю постійно враховує потреби та інтереси кожного працівника, створює умови для реалізації потреб фахової самореалізації, професійного зростання та самовдосконалення.

Розкрито особливості авторитарного стилю керівництва, який орієнтований на одноосібне вирішення питань, де відсутня стимуляція активності та ініціативи працівників, не враховується їх знання та досвід, демонструється постійна вимогливість. Також вказано, що у спілкуванні з підлеглими керівник авторитарного стилю акцентує увагу на своїй владі над працівниками, підкреслює соціальну дистанцію, модальність висловлювань як безапеляційна, категорична, агресивна, що спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів, створення ситуацій невизначеності та напруженості.

Висвітлено, що при ліберальному стилі керівництва відсутній вплив на колектив, керівник мало втручається в роботу працівників, дає їм можливість виконувати свої функціональні обов'язки, не стимулює їх активності, ініціативи, не вимагає відповідальності за доручену справу, рідко буває в колективі.

Акцентовано також на індивідуальному стилі керівництва закладом освіти, який за своєю структурою є інтегрованою системою, де один або кілька компонентів є домінуючими, а інші – субдомінуючими. Зокрема, домінуючі компоненти стилю визначають його особливості залежно від конкретних управлінських ситуацій, де окремі компоненти стилю можуть бути пріоритетними, допомагаючи керівникові адаптувати себе і свою діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу. Вказано, що провідні елементи стилю визначають основну стратегію взаємодії керівника з колективом.

**Ключові слова:** стилі управління закладом освіти, класифікація стилів управління, структура стилів управління, види стилів управління, демократичний стиль, ліберальний стиль, авторитарний стиль.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі стиль управлінської діяльності керівників системи освіти визначено як індивідуально притаманний спосіб використання творчого потенціалу на різних життєдіяльнісних етапах розвитку закладу. Індивідуальні особливості діяльності керівника, індивідуальна неповторність є однією з яскравих ознак творчості, в тому числі і в менеджменті.

На основі аналізу визначень різних авторів поняття «стиль керівництва» включає ряд істотних ознак цього поняття. Це, насамперед, сукупність методів, прийомів, що їх застосовує керівник, їх стабільність, індивідуальні особливості особистості, ставлення і спілкування з підлеглими, колегами. Це також узагальнені способи керівництва та їх спрямованість на ефективне досягнення поставлених цілей і завдань.

Стиль керівництва – це система методів, засобів, технологій управлінської діяльності менеджера освіти, а також індивідуальні підходи до їх застосування. Стиль керівництва та ефективне використання методичного інструментарію з конкретним цілепокладанням щодо управління є важ-

ливим засобом його удосконалення та оптимізації всієї діяльності менеджера освіти.

Взаємодія особистості як неповторної індивідуальності з діяльністю керівника у контексті системи управлінських функцій створює власний стиль керівництва [5].

**Аналіз сучасних досліджень та публікацій.** Сучасні дослідження щодо стилю управління в закладах освіти спрямовані на визначення його поняття, значення, особливостей, психологічних підходів.

Ряд науковців (Д. П. Кайдалов, Є. І. Суїменко, Р. Х. Шакуров) визначають стиль керівництва як інтеграцію суб'єктивно-психологічних характеристик керівника, систему способів діяльності, яка забезпечує ефективне здійснення функцій управління. Поняття «стиль» у вузькому значенні обіймає лише особливості спілкування керівника з людьми, а в широкому значенні відображає всі істотні функціонально значущі риси його діяльності.

Науковці А. Л. Журавльов, А. М. Омаров під стилем керівництва розуміють індивідуальні особливості системи способів, методів впливу керів-

ника на колектив для ефективності управлінських функцій, регулювання особистісних стосунків у колективі.

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі визначають зовнішній компонент міжособистісних професійних відносин керівника з підлеглими як істотну ознаку стилю керівництва [5].

**Мета статті** – розкрити стилі управління в закладах освіти, їх особливості, класифікаційні параметри, структуру, чинники реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність управління персоналом залежить від стилю, який використовує керівний склад установ освіти. Стиль керівництва – це цілісна система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи на колектив з метою виконання управлінських функцій на основі певних індивідуально-типологічних особливостей.

Відповідний стиль керівництва властивий не лише індивідуальним суб'єктам управління, а й управлінській команді освітньої установи. У цьому контексті йдеться про індивідуально-психологічні, особистісні якості керівника та про соціально-психологічні особливості команди освітньої установи.

Вище зазначений стиль виконує важливі адаптаційні функції у процесі здійснення керівником управлінської діяльності щодо об'єктивних умов, в яких відбувається діяльність менеджера і функціонує колектив. Стиль керівництва сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника і вимогами діяльності, яку він здійснює та успішній взаємодії з освітнім колективом.

Американський дослідник Лайкерт відзначив, що стиль керівництва може бути орієнтованим або на роботу, або на людину. Однак пізніше було виявлено, що є керівники, які одночасно орієнтуються і на роботу, і на людину, тобто роблять спробу створити певний інтегральний стиль керівництва.

На основі досліджень американських науковців виділяють такі типи управлінської поведінки, яким відповідають типи менеджерів: диктатор, демократ, песиміст, маніпулятор, організатор.

Стиль роботи жорсткого адміністратора (диктатора) – це повсюдний контроль. Менеджер такого типу – поганий керівник. Щодо стилю керівника-демократа, продуктивність праці в такого менеджера знаходиться на задньому плані, а в центр уваги ставляться людські відносини. Але ефективність від цього невелика, бо керівництво має певні перекося.

Менеджерів-песимістів задовольняють успіхи середнього рівня, половинчата зацікавленість як у виробництві, так і в людях. Є ряд керівників-песимістів, які не прагнуть до виробничих результатів та до розвитку гуманних умов виробництва. Як правило, керівники такого стилю – це випадкові люди в менеджменті.

Найбільш продуктивний тип керівників займають менеджери-організатори, які максимально враховують потреби виробництва та працівників. Це свого роду ідеал менеджера, еталон сучасного управлінця [4].

Важливою характеристикою такого типу керівника є спрямування на інновації, розвиток навчального закладу.

У літературі також виділяють позитивні та негативні стилі управління:

- бюрократичний, прогресивний;
- діловий;
- пасивний і діловий;
- ефективний і неефективний.

У соціальній психології та теорії управління існують різні підходи до класифікації стилів керівництва. Це, зокрема:

- по суті чинника, що впливає на колектив або особистість – економічний, адміністративний та соціально-психологічний методи і відповідно прагматичний, адміністраторський і моралізаторський стилі;
- за характером мети керівної діяльності – діловий та бюрократичний методи і стилі.

Існують також підходи: за характером контактності – директивний, авторитетний та натуральний методи і стилі; за перевагою одноосібних або групових способів впливу на виробничий процес, за ступенем прояву єдиноначальності та колегіальності – автократичний, демократичний, ліберальний методи і стилі.

Р. Х. Шакуров визначив п'ять груп взаємопов'язаних психологічних рис стилю керівника. Це повага до людей, колегіальність, ділова спрямованість, новаторство, вимогливість.

На основі визначених рис стилю сформульовано критерій гармонійності стилю як гармонійний, помірно гармонійний і дисгармонійний як модель стилю.

Стиль керівництва має визначену структуру, яка включає: значущість для керівника творчої співпраці з колективом; його орієнтація на налагодження міжособистісних стосунків; тип спілкування керівника з підлеглими; урахування їх індивідуально-психологічних особливостей; визначення основних методів впливу на працівників; орієнтація керівника на самого себе [3].

На основі зазначеної структури у науці визначено такі основні стилі керівництва: демократичний, авторитарний, ліберальний, кожен з яких має свої особливості.

Зокрема, демократичний стиль керівництва має виражену орієнтацію керівника на активну взаємодію з колективом, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, урахування досвіду, знань, інноваційних підходів працівників, стилювання їх ініціативи.



Важливе значення має встановлення психологічного контакту з колективом, формування сприятливого психологічного клімату. Демократичний стиль керівництва спрямований на партнерство та рівноправність учасників виробничого процесу. Важливим є забезпечення працівників необхідною інформацією, передбачення виникнення комунікативних бар'єрів та адекватних шляхів для їх подолання.

Керівник демократичного стилю постійно враховує потреби та інтереси кожного працівника, створює умови для реалізації потреб фахової самореалізації, професійного зростання та самовдосконалення.

Важливо також враховувати індивідуально-психологічні, особистісні характеристики працівників, їх психологічну сумісність у робочих групах.

При демократичному стилі керівництва використовуються соціально-психологічні методи впливу, пояснення, переконання, звернення за порадою тощо. Велике значення має розробка системи морального та матеріального стимулювання працівників та дотримання етики службових відносин.

Ця вимога демократичного стилю є, мабуть, однією з найскладніших, оскільки вимагає не тільки доброзичливого ставлення до критичних зауважень на свою адресу, а й оптимізації керівництва. Керівник демократичного стилю самокритично оцінює свою діяльність, її результати, власні особистісні характеристики, швидко адаптується в умовах соціальних змін, постійно підвищує свій професійний творчий потенціал [1].

Авторитарний стиль керівництва орієнтований на одноосібне вирішення питань, відсутня стимуляція активності та ініціативи працівників, не враховується їх знання та досвід, демонструється постійна вимогливість.

Авторитарний керівник як правило, не встановлює психологічний контакт з колективом, неважно ставиться до працівників, до їхніх фахових та особистісних проблем. Він ігнорує соціальну адаптацію працівників, напружені міжособистісні стосунки між працівниками та керівником. У колективі несприятливий психологічний клімат.

У спілкуванні з підлеглими керівник авторитарного стилю акцентує увагу на своїй владі над працівниками, підкреслює соціальну дистанцію, модальність його висловлювань безапеляційна, категорична, агресивна, що спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів, створення ситуацій невизначеності та напруженості.

У процесі спільної діяльності та спілкування такий керівник надає перевагу реалізації мети цієї діяльності, використовує жорсткі адміністративні методи, не дбає про створення умов для професійної самореалізації працівників, не враховує особливостей їхньої психологічної сумісності в

робочих групах, а також соціально-психологічних особливостей колективу.

Керівник адміністративного стилю використовує командно-наказові методи, де відсутня система морального та матеріального заохочення, часто порушується етика службових відносин керівника і підлеглих. Також він агресивно ставиться до критичних зауважень на свою адресу, не реагує на них, вживає дисциплінарні санкції до працівників, які критично оцінюють його діяльність. Такий керівник негативно відноситься до інновацій, не орієнтований на підвищення свого фахового та творчого потенціалу.

При ліберальному стилі керівництва часто відсутній вплив на колектив, керівник мало втручається в роботу працівників, дає їм можливість виконувати свої функціональні обов'язки, не стимулює їх активності, ініціативи, не вимагає відповідальності за доручену справу, рідко буває в колективі, часто керівництво здійснюється його заступниками.

Такий керівник не формує психологічного клімату в колективі, не спілкується з підлеглими, не створює умов для реалізації інтересів працівників, байдужий до нововведень, вважає за краще самому вирішувати проблеми.

Ліберальний керівник індіферентний до критичних зауважень, у методах впливу на працівників переважають пасивне невтручання. За ліберального стилю керівництва колективи здебільшого не досягають високих результатів у роботі, мають низький соціальний статус [1].

Отже, кожний стиль керівництва має специфічні особливості, які виявляються через своєрідні характеристики структури стилю.

На основі аналізу основних стилів керівництва можна відзначити, що кожен із них має свої позитивні та негативні риси.

Зокрема, демократичний стиль забезпечує ефективну спільну діяльність колективу, використовуючи його досвід, знання, хоч це потребує значних зусиль для забезпечення комунікацій, координації дій працівників, урахування їх індивідуально-психологічних особливостей тощо.

Авторитарний стиль спрямований на виникнення у працівників почуття невдоволення через те, що не враховуються їхні інтереси, творчі можливості, застосуванням керівником агресивних способів взаємодії з ними, проте, це забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на обов'язкове досягнення результату.

Ліберальний стиль надає працівникам шлях до ініціативи, самостійності, звільняє від жорстких дисциплінарних заходів. Але пасивність, байдужість керівника часто дезорієнтує колектив, стає причиною низьких результатів його роботи [2].

Наукові джерела свідчать, що основою стилю є особистість керівника та його управлінська діяль-

ність. У контексті об'єктивних чинників, для більшості закладів освіти стиль керівництва є типовим для даного періоду розвитку суспільства.

**Висновки.** На сучасному етапі в умовах загальної демократизації та гуманізації суспільства до стилю керівництва в будь-якому колективі ставляться нові вимоги. Заклади освіти набули більшої демократичності та відкритості, наблизилися до реалій життя, а це потребує відповідних якостей керівника.

На формування стилю керівництва кожного окремого закладу освіти впливають також особливості стилю керівної організації, що відбувається децентралізація управління освіти.

Серед об'єктивних чинників – вимоги до управлінської діяльності щодо оптимізації загальноуправлінських та цільових функцій керівництва, що зумовлюють риси стилю, які є загальними для всіх закладів освіти.

На стиль керівництва також впливають суб'єктивні чинники. Це: психофізіологічні та особистісні якості керівника та підлеглих; соціально-психологічні особливості колективу: ціннісно-орієнтаційна єдність, рівень суспільної думки; компетентність керівника, яка допомагає виробляти найкращий стиль керівництва на основі знання науки управління, наукового та загальнокультурного світогляду; обізнаність керівника з особливостями колективу, що допомагає обрати стиль керівництва, який ефективний для конкретного колективу та керівника.

Сьогодні важливим є індивідуальний стиль керівника, який є неповторним, своєрідним, включає систему методів, прийомів керівництва, яка суттєво відрізняє одного керівника від іншого.

Індивідуальний стиль керівництва за своєю структурою є інтегрованою системою, де один або кілька компонентів є домінуючими, а інші – субдомінуючими. Домінуючі компоненти стилю визначають його особливості. При індивідуальному

стилі керівництва залежно від конкретних управлінських ситуацій ті чи інші компоненти стилю можуть виступати на передній план, допомагаючи керівникові адаптувати себе і свою діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу. Але провідні елементи стилю визначають основну стратегію взаємодії керівника з колективом.

Важливими якостями керівника є впевненість у собі, віра у свої сили, здатність виконати покладені на нього обов'язки; вимогливість, позитивна критика підлеглих, вміння заохочувати й наказувати; вміння керівника цінити час своїх підлеглих. Керівник повинен із повагою ставитися до своїх підлеглих, створювати атмосферу взаємоповаги та хороший морально-психологічний клімат.

Також він повинен володіти ораторським мистецтвом, по-діловому, доступно висловлювати свої думки, мати почуття гумору. Володіння вищезазначеними якостями забезпечує менеджера ефективного керівництва колективом закладу освіти.

Перспективи подальших розвідок щодо стилів управління в закладах освіти ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій про особливості різних стилів управлінської діяльності, узагальнення кращого досвіду менеджерів освіти з цього питання тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту. Київ: Ленвіт, 2007. 263 с.
2. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Херсон: Основа, 2005. 176 с.
3. Мартиненко М. Основи менеджменту: підруч. Київ: Каравела, 2005. 494 с.
4. Мурашко М.І. Менеджмент персоналу: навч. посіб. 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2008. 435 с.
5. Шоробура І.М. Менеджмент: навч. посіб. Хмельницький: ПП Цюпак, 2014. 318 с.

#### **Shorobura I. Management styles in educational institutions**

*The article reveals management styles in educational institutions, defines their essence as a system of methods, means, and technology of management activity of the education manager. It is noted that management styles are characterized by such features as respect for people, collegiality, innovation, demandingness. Also types of leadership styles have been shown, such as: democratic, authoritarian, liberal.*

*Democratic style is defined as the leader's orientation towards active interaction with the team, collegiality in making management decisions, taking into account experience, knowledge, innovative approaches of employees, stimulating their initiative. It is also emphasized that the leader of the democratic style constantly takes into account the needs and interests of each employee, creates conditions for realizing the needs of professional self-realization, professional growth and self-improvement.*

*The peculiarities of the authoritarian style of management have been revealed, which is oriented towards solving issues alone, where there is no stimulation of the activity and initiative of employees, their knowledge and experience are not taken into account, and constant exactingness is demonstrated. It is also indicated that in communication with subordinates, the leader of the authoritarian style emphasizes his or her power over employees, emphasizes social distance, the modality of expressions as unappealing, categorical, aggressive, which causes the emergence of communication barriers, creating situations of uncertainty and tension.*

*It is highlighted that with a liberal style of leadership, there is no influence on the team, the manager interferes little in the work of employees, gives them the opportunity to perform their functional duties, does not stimulate their activity, initiative, does not require responsibility for the assigned work, is rarely in the team.*

*Emphasis is also placed on the individual style of management of an educational institution, which by its structure is an integrated system where one or more components are dominant and others are subdominant. In particular, the dominant components of the style determine its features depending on specific management situations, where certain components of the style can be prioritized, helping managers to adapt themselves and their activities to the specific conditions of life of the team. It is indicated that the leading elements of the style determine the main strategy of interaction between the manager and the team.*

**Key words:** *styles of management of an educational institution, classification of management styles, structure of management styles, types of management styles, democratic style, liberal style, authoritarian style.*