



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**№3 (204)
2022**

**Педагог – носій
цінностей суспільства**

**The teacher is the bearer
of the values of society**

Website: isp.pano.pl.ua



№ 3 (204), 2022

Тема: «Педагог – носій цінностей суспільства»

ISSN: електронне – 2522-9729

Спеціальність: 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)

Категорія: «Б»

УДК: 37.004

DOI 10.33272/2522-9729-2022-3(204)

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року, як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

«ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА» – електронне наукове фахове видання, яке постачає читачам контент у відкритому доступі

Міжнародні, закордонні і національні реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV 2020 (83,14)
- BASE
- Google Академія (17; i10-index:40)
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНА РЕДАКТОРКА

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Боднар Оксана Степанівна, докторка педагогічних наук, доцентка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Вовк Мирослава Петрівна, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Горошко Юрій Васильович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, докторка габілітована, професорка, Інститут педагогіки і психології, Університет Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні (Республіка Польща)

Сльникова Галина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна, заступник головного редактора

Льченко Віра Романівна, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членка НАПН України, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Королюк Світлана Вікторівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Кравченко Ганна Юрївна, докторка педагогічних наук, доцентка, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

Кравченко Любов Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лук'янова Лариса Борисівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, заслужена діячка науки і техніки України, директорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступниця головного редактора

Мажець Гелена, докторка габілітована, професорка, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)

Мосейчук Юрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

Отич Олена Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут вищої освіти НАПН України

Палічук Юрій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, ЗВО «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна

Пікула Норберт, доктор габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки, Державний Педагогічний університет ім. Комісії Народнової в Кракові (Республіка Польща)

Рибалко Людмила Сергіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Сотська Галина Іванівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Федій Ольга Андріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Хомич Лідія Олексіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Засновники

Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Видавць

Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua

Website: isp.pano.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», (наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 8 від 28.06.2022 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р., Курмишева Н. І., Пилипенко В. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 29.06.2022 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2022
© ПАНО, 2022



№ 3 (204), 2022

Topic: «The teacher is the bearer of the values of society»

ISSN: electronic - 2522-9729

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category «B»

UDC 37:004

DOI 10.33272/2522-9729-2021-3(204)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999, as a scientific electronic edition – May 22, 2017

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional edition,
which provides readers with open access content

International, foreign and national reference and
scientometric databases, «Image of the Modern
Pedagogue» is indexed in:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV: 2020 (83,14)
- BASE
- Google Академія (h-index: 17; i10-index: 40)
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadiia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anisichenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Yurii Horoshko, doctor of pedagogical sciences, professor, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (*Republic of Poland*)

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine, deputy of the editor in chief

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavyyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Helena Marzec, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow Trybunalski (*Republic of Poland*)

Yurii Moseichuk, doctor of pedagogical sciences, professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member NAES of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, deputy of the editor in chief, Ukraine

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

Yurii Palichuk, candidate of pedagogical sciences, docent, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbort Pikula, habilitated doctor, professor, director. Institute of Social Pedagogics, Pedagogical University named after People's Commission in Cracow (*Republic of Poland*)

Ludmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit Khan», Dnipro, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art, Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Ukraine

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 886 of July 02.2020)

Recommended by the Academic Council
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 8, 28.06.2022)

Editorial Board

Bilyk Nadiia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kurmysheva Nina, Pylypenko Vadym, Khomych Lidiya

Signed for print: 29.06.2022

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2022
© PANO, 2022

Founders

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua

Website: isp.pano.pl.ua



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«Імідж сучасного педагога» № 3 (204), 2022
Тема: «Педагог – носій цінностей суспільства»



ПЕДАГОГІЧНА ВІТАЛЬНЯ

М. Андрієвський – відомий український педагог-новатор, громадський діяч і науковець (до 100-річчя з дня народження)
Токуєва Наталія 5



ТОЧКА ЗОРУ

Вернадськіанський вектор освіти – шлях до ствердження ноосферного гуманізму **Самодрин Анатолій,**
Шакотько Віктор 14



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Специфіка делегування повноважень із використанням концепції Кайдзен у закладі загальної середньої освіти
Боднар Оксана, Груць Галина, Вуйцік Марія 20



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Post-впровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти **Сорочан Тамара, Шабала Юлія** 29
Підвищення кваліфікації вчителів у нових реаліях: проблеми та шляхи вирішення **Байдик Віта, Буряк Олена, Кечик Ольга** 38



ВИЩА ШКОЛА

Ціннісні якості вчителя як основа формування аксіологічної компетентності молодших школярів **Оліяр Марія** 43
Формування емоційної культури у майбутніх учителів початкової школи у період війни **Цюняк Оксана** 48
Роль адаптивно-рефлексійних практик в освітньому процесі закладів вищої освіти України у воєнний час **Лучанінова Ольга** 52
Розвиток педагогічного артистизму майбутніх учителів засобами української культури **Кіліченко Оксана, Борисевич Лілія** 60
Розвиток когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури **Романюк Оксана** 66
Формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства в умовах використання SMART-технології управління освітнім процесом **Нагаєв Віктор, Суска Анастасія, Кускова Світлана** 71



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Комунікативні вміння як основа успішної партнерської взаємодії майбутнього вчителя **Семеній Наталія** 78
Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисциплін мовного циклу **Наконечна Лариса** 82



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Формування інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти
Ніколаєску Інна, Михальчук Олена, Нікітська Юлія 87
До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку **Олійник Ірина, Тищенко Лілія, Яценюк Лариса** 91
Артистична богема: психолого-педагогічні аспекти ціннісних орієнтирів спільноти **Воропаєв Євгеній, Вороніна Галина** 95
Психологічні особливості студентів різної статі та їх ставлення до дисципліни «Фізичне виховання»
Біліченко Олена, Лошицька Тамара, Скурта Олег 99



РЕЖИСУРА УРОКУ

Ідеї педагогіки «вільного виховання» в організації дистанційного навчання учнів в умовах воєнного стану
Вікторова Поліна, Цина Андрій 106
Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників
Горобченко Наталія, Ващенко Тетяна 111
Міжпредметна інтеграція як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів
Максименко Наталія, Барило Світлана, Бай Ігор 115



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища
Шетеля Наталія 120



PEDAGOGICAL LIVING ROOM

M. Andriievskiy is a famous Ukrainian teacher-innovator, public figure, and scientist (*dedicated to his 100th anniversary*)
Tokuyeva Nataliia 5



POINT OF VIEW

The Vernadskian vector of education – a path to the establishment of noosphere humanism
Samodryn Anatolii, Shakotko Viktor 14



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Specifics of authority delegation using the Kaizen concept in general secondary education
Bodnar Oksana Hruts Halyna, Vuytsik Maria 20



IN-SERVICE EDUCATION

Post-implementation of interactive technology of professional development of primary school teachers in the system of methodical work institutions of general secondary education **Sorochan Tamara, Shabala Yulya** 29
The advanced training of teachers in new realities: challenges and solutions **Baidyk Vita, Buriak Olena, Kechyk Olha** 38



HIGH SCHOOL

The teacher's value qualities as a basis for the axiological competence development in primary school students **Oliiar Mariia** 43
Emotional culture development of primary school teachers during the war **Tsiuniak Oksana** 48
The role of adaptive-reflexive practices in the Educational Process of Institutions of Higher Education in Ukraine in Wartime
Luchaninova Olha 52
Use of elements of Ukrainian ethnoculture in the pedagogical artistism development of future teachers
Kilichenko Oksana, Borysevych Liliia 60
Developing the cognitive component of future economics teachers' pedagogical skills in master's degree programs
Romaniuk Oksana 66
The environmental competence development in forestry professionals in conditions of using SMART-technologies in educational process management **Nagayev Viktor, Suska Anastasiia, Kuskova Svsitlana** 71



RANGE OF LANGUAGES

Communicative skills as the basis of successful partnership of the future teacher **Semenii Nataliia** 78
The socio-cultural competence development of future primary school teachers in the process of studying language cycle disciplines **Nakonechna Larysa** 82



SPECIALIST'S ADVICE

Inclusive competence development of educators of a preschool educational institution
Nikolaesku Inna, Mykhalchuk Olena, Nikitska Yuliia 87
On the issue of dysgraphia treatment in primary school children **Oliinyk Iryna, Tyshchenko Liliia, Yatseniuk Larissa** 91
Artistic bohemia: Psychological and pedagogical interpretations of the value guidelines of the community
Voropayev Yevheiy, Voronina Halyna 95
Psychological features of students of different gender and their attitude to the discipline «Physical Education»
Bilichenko Olena, Loshytska Tamara, Skyrta Oleh 99



TUTORIAL LESSON

Ideas of pedagogy of «free education» in the organization of distance learning of students in the conditions of maritime
Viktorova Polina, Tsina Andriy 106
Features of information and communicative competence development in senior pupils
Gorobchenko Nataliia, Vaschenko Tetiana 111
Interdisciplinary integration as a means of development of junior schoolchildren's cognitive activity
Maksymenko Nataliia, Barylo Svitlana, Bai Ihor 115



GALAXY OF TALANTED

Professional training of the future specialist in the field of culture and arts in the conditions of axio-developing environment
Shetelia Nataliia 120



УДК 37.015+378.6(09)(477.53)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-5-13)

Токуєва Наталія

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1840-1382>



М. АНДРІЄВСЬКИЙ – ВІДОМИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ-НОВАТОР, ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ І НАУКОВЕЦЬ (до 100-річчя з дня народження)

A Проаналізовано зміст педагогічного вчення та висвітлено освітньо-виховну, організаційно-педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність знаного полтавського педагога, громадського діяча, багаторічного директора Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна Михайла Андрієвського (1922–1998). Висвітлено ідейно-теоретичні основи та новаторський зміст педагогічної концепції розвитку та соціалізації особистості у середовищі школи-інтернату М. Андрієвського, в основі якої було покладено трудове виховання за допомогою форм, методів, засобів і педагогічного середовища, які максимально моделювали сім'ю та забезпечували реальний соціально-гуманістичний ефект родинного виховання.

Ключові слова: Михайло Андрієвський; Гадяцька загальноосвітня школа-інтернат імені Є. П. Кочергіна; діти-сироти; родинне виховання; соціалізація особистості; профорієнтація; трудове виховання; педагог-новатор; громадсько-просвітницька діяльність

S **Tokuyeva Nataliia. M. Andriievskiy is a famous Ukrainian teacher-innovator, public figure, and scientist (dedicated to his 100th anniversary).**

The content of pedagogical teaching of the prominent Poltava educator, public figure, and long-term head of the Hadiach Boarding School named after I. Kocherhin M. Andriievskiy (1922–1998) is analyzed and its educational, organizational, pedagogical and public activities are covered.

The state of this issue development in the domestic historical, historical pedagogical, local lore and biographical discourses, is studied.

The ideological theoretical foundations and innovative content of M. Andriievskiy's pedagogical concept of development and socialization of an individual in the boarding school are highlighted, based on labor education with the help of forms, methods, means and a pedagogical environment, which constituted a perfect model of a family and provided a real socio-humanistic effect of family upbringing.

The essence of the ideas of education developed by M. Andriievskiy is revealed. It is proved that the educator considers the development of a highly educated, comprehensively developed, active and creative personality, able to use the latest achievements of science and technology, to be its purpose. Among the principles of education, M. Andriievskiy attached special importance to the following: unity of theory and practice, humanization, unity of education and life, gradualness and accessibility, polytechnicism, career guidance.

The technologies of the teacher-innovator concerning the motivation of children and youth to work, methods for overcoming the pedagogical neglect, methods and forms of combining theory and practice, are outlined. It is emphasized that in addition to pedagogical work, M. Andriievskiy paid considerable attention to educational, scientific and public activities, and his work that during his life brought him the title of Hero of Socialist Labor and Honored Teacher of Ukraine, deserves further research even today, to improve public policy in the field of reforming the Ukrainian system of institutional care, upbringing of orphans and child protection, as well as in search of optimal, pedagogically appropriate and effective methods for working with children in difficult life circumstances.

Key words: Mykhailo Andriievskiy; Hadiach Boarding School named after I. Kocherhin; orphans; family upbringing; socialization of the individual; career guidance; labor education; teacher-innovator; public educational activities

Токуєва Наталія Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка відділу мовної підготовки Центру міжнародної освіти, Полтавський державний аграрний університет, Україна

Tokuyeva Nataliia, Candidate of Sciences in Pedagogy, Senior Lecturer of the Language Training Department at the International Education Center, Poltava State Agrarian University, Ukraine

E-mail: tokuyeva@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Сім'я та родинне піклування сьогодні визнаються єдиним середовищем досягнення ідеї всебічного й гармонійного виховання дитини, є ключовим чинником реалізації її інтересів та індивідуального благополуччя. Діти, ставши заручниками складних життєвих обставин, бідності, війн, переселенства, виявляються виштовхнутими із сім'ї, зустрічаються із складнощами інтернатного світу, проблемами соціальної адаптації, наслідком чого є поява ознак педагогічної занедбаності, девіантної чи деліквентної поведінки.

Одним із перших українських педагогів, який на практиці став ініціатором радикальних змін в інституті інтернатів на принципах родинної педагогіки, можна назвати українського педагога, громадського діяча, багаторічного директора Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна Михайла Костянтиновича Андрієвського (1922–1998). Звернення до його педагогічної спадщини, громадсько-просвітницької та наукової діяльності дає можливість не лише ґрунтовніше вивчити історичні закономірності розвитку української педагогіки, а й зробити аналіз його доробку з погляду перспективної цінності та використати на сучасному етапі реформування освітньої галузі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що педагогічні ідеї та громадсько-просвітницька діяльність М. Андрієвського на сьогодні не були предметом окремого вивчення, а науці та громадськості відомі винятково окремі біографічні сюжети його майже сорокарічної педагогічно-просвітницької діяльності. Матеріали, передусім біографічно-описового змісту, були представлені у наукових публікаціях дослідників, як-от В. Беседа, Б. Год, П. Іваніна, І. Кривонос, Н. Тарасевич, Є. Петренко, Г. Сердюченко, Г. Сиротенко, О. Чернецький, В. Шевченко та ін. Окреме місце у висвітленні постаті М. Андрієвського належить фундаментальним працям з історії Гадяцького інтернату, як-от «З досвіду роботи Гадяцької середньої школи-інтернату імені Героя Радянського Союзу Є. П. Кочергіна» (1984 р.), «Історія Гадяцької школи-інтернату» (2002 та 2008 рр.) та «Гадяцька спеціалізована школа-інтернат I–III ступенів імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради» (2013 р.), у яких опубліковано значний фактографічний наратив для вивчення педагогічних ідей та освітніх практик педагога. Цінна інформація міститься й у дописах полтавських, всеукраїнських, спеціалізованих педагогічних періодичних видань щодо ювілеїв Гадяцької школи-інтернату та її директора М. Андрієвського.

Видлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати аналізу дозволили визначити, що цілісного історико-педагогічного дослідження, у якому було б всебічно вивчено педагогічну спадщину та громадсько-просвітницьку діяльність М. Андрієвського на сьогодні немає.

Мета статті полягає у дослідженні ідейно-концептуальних основ педагогічної спадщини М. Андрієвського

та розкритті змісту й соціокультурного значення його громадсько-просвітницької діяльності у контексті розвитку вітчизняних інтернатних закладів освіти другої половини ХХ століття.

Викладення основного матеріалу. Серед знаних імен освітян-подвижників, які вписані в історію української національної педагогічної думки ХХ століття, гідне місце займає ім'я українського педагога, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України Михайла Костянтиновича Андрієвського (1922–1998 рр.). Упродовж 36 років (з 1962 року по 1998 рік) він очолював Гадяцьку середню школу-інтернат імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради, був учасником обласних, всеукраїнських і всесоюзних науково-практичних конференцій, семінарів, педагогічних читань, плідно працював у Полтавському обласному відділенні Педагогічного товариства, обирався делегатом учительських з'їздів. М. Андрієвський – автор понад 30 науково-практичних досліджень із питань управління та організації навчально-виховного процесу в інтернатних закладах освіти. Він розробляв ідею всебічного й гармонійного виховання особистості, розвитку її духовних, моральних і фізичних якостей, творчих здібностей, запропонував комплексний підхід до виховання суспільно-активного члена соціуму.

М. Андрієвський народився 21 листопада 1922 року в м. Гадяч Полтавської області. У 1930 році Михайло розпочав навчання у Гадяцькій середній школі № 2. Після закінчення школи 8 років віддав службі в лавах Радянської армії на далекосхідному кордоні. У 1945 році брав участь у бойових діях Маньчжурської операції, у розгромі Квантунської армії, у героїчному поході через Великий Хінган. Про його мужність і відвагу свідчать 5 бойових нагород за участь у Другій світовій війні та війні з Японією [5, с. 27].

Після завершення воєнних дій, під час проходження військової служби у місті Хабаровськ, М. Андрієвський вступив на заочне відділення історичного факультету педагогічного інституту. У 1948 році, демобілізуючись із армії, він уже був студентом третього курсу. Вищу освіту продовжив на заочному відділенні історичного факультету Харківського педагогічного інституту імені Г. С. Сковороди, де в 1956 році отримав диплом. У цей час працював у Гадяцьких школах на посадах учителя історії, завуча, директора. З 1956 по 1959 рік очолював Гадяцький районний відділ освіти [там само, с. 28].

26 січня 1962 року М. Андрієвського, який мав майже 15-річний досвід роботи в системі народної освіти, призначили директором Гадяцької середньої школи-інтернату. Перетворення школи-інтернату на зразковий навчальний заклад, теоретичні дослідження різних проблем організації навчально-виховного процесу та управлінської діяльності в інтернатних установах, їхнє практичне втілення стали головною справою усього його життя [7, с. 40].

Із перших днів адміністративно-педагогічна діяльність М. Андрієвського визначалася новаторськими методами, що виявлялися в моральному стимулюванні педагогічної

діяльності, у створенні належного настрою і психологічного мікроклімату для розвитку творчої ініціативи, позитивного ставлення й готовності до діяльності з реалізації мети всіх членів шкільного колективу (заступників директора, вчителів, вихователів, учнів, батьків).

Педагог був глибоко переконаний у тому, що навчально-виховна практика в умовах інтернатних закладів освіти

має свої психолого-педагогічні особливості, що пов'язані з деякою ізольованістю вихованців інтернату в межах одного простору, повною або частковою втратою родинних зв'язків, обмеженістю й регламентованістю їхніх контактів із зовні, необхідністю раціональної побутової організації життє-



діяльності, певною педагогічною занедбаністю вихованців із ускладненою соціальною адаптацією або девіантним чи деліквентним характером поведінки.

Саме тому з-поміж пріоритетних напрямів роботи М. Андрієвський визначав виховні завдання компенсаційного й реабілітаційного характеру, які б могли корегувати негативні особливості особистісного розвитку дитини, набуті попереднім життєвим досвідом, і компенсувати педагогічні впливи сімейного виховання, допомагати у подоланні характерних для вихованців закладів інтернатного типу якостей: відсутність навичок самостійної поведінки, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю тощо. Не менш важливими завданнями М. Андрієвський вважав забезпечення адаптації, самореалізації вихованців як в умовах школи-інтернату, так і в реаліях життєвого простору, їхню підготовку до повноцінного самостійного життя й трудової діяльності [2].

Успішний організатор, досвідчений учитель, талановитий вихователь, М. Андрієвський користувався заслуженою повагою та любов'ю і серед вихованців, і серед колег. Надійною опорою у роботі Михайла Костянтиновича став згуртований педагогічний колектив, який підтримував свого директора в усіх творчих пошуках і починаннях. Мету своєї управлінської діяльності він убачав у поступовому цілеспрямованому вихованні вчителя-дослідника, який, застосовуючи найновіші педагогічні технології, міг би ефективно працювати над розкриттям здібностей кожної дитини та підготовкою її до самостійної життєдіяльності.

А. Бойко, характеризуючи систему виховання Гадяцької школи-інтернату, писала, що «... незважаючи на незапереч-

ні досягнення й високу оцінку праці кожного члена педагогічного колективу, тут немає застою, задоволеності. Усі разом і кожен співробітник окремо – у постійному русі вперед, у прагненні піднятися вище, знати більше, працювати краще» [6, с. 419].

Процес успішної педагогічно-управлінської діяльності М. Андрієвського був обумовлений і високою загально-

людською культурою, що визначалася, насамперед, справжньою інтелектуальністю і високою духовністю, широким світоглядом, прагненням самовдосконалення, самоосвітньої діяльності, творчою активністю, вмінням спілкування та управління, й забезпечувала саморозвиток та са-

моререалізацію всіх учасників управлінського, педагогічного й навчально-виховного процесів. За сумлінну працю та досягнення в справі навчання й виховання учнівської молоді 1 липня 1968 року М. Андрієвському було присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці з врученням ордена Леніна і Золотої медалі «Серп і молот».

Михайло Костянтинович продовжував працювати над удосконаленням навчально-виховного процесу, зміцненням матеріально-технічної бази школи-інтернату. Свій новаторський досвід із питань управлінської діяльності, із проблем навчання і виховання школярів в умовах інтернатного закладу він виробляв на основі глибокого вивчення й творчого застосування не лише напрацьованих фундаторів педагогічної науки, а й досвіду колег із різних куточків країни. Разом із членами педагогічного колективу М. Андрієвський побував у Павлівській середній школі на Кіровоградщині, очолюваній В. Сухомлинським, у Сахнівській середній школі на Черкащині, директором якої був О. Захаренко, у школах та інтернатах Полтави, Кременчука, Києва, Харкова, Вінниччини, Сумщини.

Вагомий вплив на становлення поглядів М. Андрієвського щодо організації навчально-виховного процесу в школі-інтернаті й управлінської діяльності зробив В. Сухомлинський. Згадуючи про дні спілкування з видатним педагогом, Михайло Костянтинович писав: «Усе, що почув я тоді, що потім побачив у Павлівші, глибоко схвилювало мене, стало дороговказом у роботі. І передусім я прагнув через радість праці розкрити нахили кожного школяра і привести його на вершину трудової майстерності» [19, с. 4].

Тезу В. Сухомлинського про залежність сили навчального закладу як виховного середовища від зміцнення педагогічного колективу М. Андрієвський взяв за основу своєї

управлінської діяльності. До 1983 року 85% складу педагогічного колективу становили педагоги, які працювали з першого дня існування школи [5, с. 31].

Педагогічний та управлінський досвід М. Андрієвського збагатило відвідання Сахнівської середньої школи, де особливу увагу він звернув на доробок відомого педагога-новатора О. Захаренка у справі родинного виховання, яке, на думку Михайла Костянтиновича, набувало виняткового значення та змісту саме в умовах інтернатного закладу в роботі з дітьми-сиротами, з дітьми із неповних сімей. У системі інтернатної освіти гостро відчувається недостатність або обмеженість виховних елементів родинних зв'язків, а у деяких випадках і їх негативні впливи, що потребують поступових корекційно-реабілітаційних заходів. У формуванні належних умов для виховання та отримання якісної освіти, наданні допомоги у виборі професії, підготовки до самостійного життя і трудової діяльності М. Андрієвський і весь педагогічний колектив Гадяцької школи-інтернату намагалися закладати саме елементи родинного виховання, яке передбачало виконання певних завдань і обов'язків для кожного члена сім'ї. Цілеспрямована робота з усунення наслідків соціальної та родинної депривації, яка включає в себе створення уявлень дітей про свої сімейні ролі, стимулювання рефлексії та самопізнання, здатна суттєво змінити диспозиції вихованців інтернатних закладів.

М. Андрієвський писав, що «непрості дитячі долі, які його оточували, хвилювали, турбували, змушували шукати шляхи для того, щоб школа-інтернат стала для всіх чотирьохсот дітей рідною, близькою, теплою, своєю домівкою...» [14, с. 143].

Для молодших школярів і підлітків у школі-інтернаті були організовані вечірні клуби «Поговоримо по щирості», «Лілея», «Мамині поради», «Подружка»; для старших школярів – школа самовиховання, заняття у якій вели не лише педагоги, а й психологи, лікарі, актори, спортсмени, люди з великим життєвим досвідом, клуб «Ровесник», де проводилися дискусії, обговорення проблем молоді, зустрічі з цікавими людьми. Життя учнів інтернату збагачували і шкільне радіомовлення, випуск стінгазет, ведення літопису школи-інтернату, зустрічі з випускниками різних років, організація свят, запропонованих самими вихованцями – День народження школи-інтернату, День бабусь і дідусів, Свято яблуневого саду тощо.

За декілька років М. Андрієвський писав: «...І скільки існує школа, ніхто не пам'ятає порушення жодного запланованого пункту. Це – якщо можна так сказати – традиція порядку. Вона – в усьому: у вихованні, у навчанні, зрештою у звичках, у характері кожного вихованця» [15].

Педагог указував, що специфіка педагогічної роботи в інтернатних установах вимагає ґрунтовного утвердження гуманістично спрямованого педагогічного спілкування, що передбачає глибоке й повне визначення індивідуальних рис і можливостей дитини, відхід від «усередненого» вихованця, встановлення взаємин співробітництва в навчально-виховній діяльності.

А отже, всі зусилля педагогічного колективу в роботі з такими дітьми повинні бути спрямовані на створення найкращих умов для розвитку й формування особистості дитини, її самопізнання, самобудування й самореалізації, тобто, як зазначав М. Андрієвський, «потрібна широка планомірна система становлення основних граней гармонійно розвиненої особистості» [3, с. 56].

Основними умовами реалізації заходів із формування особистості дитини М. Андрієвський вважав здатність інтегрувати гуманістичні принципи у навчання й виховання з нормами та стандартами, що були на той час прийняті в освітянській галузі.

Із моменту прийняття до школи-інтернату вихованцями засвоювалися базові алгоритми соціальної взаємодії та поведінки, формувалася система соціальних установок і певний соціальний досвід. Дитина з перших днів перебування у школі-інтернаті включалася в чітко організовану систему соціальних, трудових відносин у класному та загальношкільному колективах, у тимчасових чи постійних (у т. ч. й різновікових) бригадах для виконання посильних навчальних чи дослідницьких завдань, щоденної самообслуговуючої праці, суспільно корисної трудової діяльності.

В основі педагогічного вчення М. Андрієвського було покладено ідею трудового виховання особистості за допомогою форм, методів, засобів і педагогічного середовища, які максимально моделювали сім'ю та забезпечували реальний соціально-гуманістичний ефект родинного виховання. Вибудовуючи цілісне вчення про трудове виховання він, насамперед, звертався до ідей А. Макаренка. Педагог, продовжуючи вчення свого попередника, особливу увагу звертав на проблеми змісту і стимулів трудової діяльності школярів, розробляв проблеми організації трудових колективів дітей, вивчав проблеми трудової дисципліни і педагогічного впливу в умовах суспільно корисної праці школярів.

М. Андрієвський зазначав, що «учнівська праця цінна для нас не сама по собі. Адже саме в працю і через працю йде складний процес становлення особистості, в ній вирізняються моральні начала громадянина» [там само, с. 42].

Ідеї М. Андрієвського щодо формування особистості вихованця загальноосвітнього інтернатного закладу засобами трудового виховання займають особливе місце у його педагогічній спадщині. Педагог наголошував на трудовому вихованні школярів як на найважливішому складникові навчально-виховного процесу в інтернатних установах, що розглядалося як цілеспрямований систематизований процес, який має забезпечити соціально-психологічну та практичну готовність дитини до трудової діяльності, виробити певні моральні, інтелектуальні, фізичні якості, сформувати особистість дитини, здатної адаптуватися у реаліях соціуму після закінчення школи-інтернату.

Пізнавальні й навчально-виховні засади трудової діяльності для кожного вихованця починалися з вивчення основ наук, коли діти знайомилися з технічним застосуванням цих навчальних дисциплін у провідних галузях виробниц-

тва, навчалися вмінню використовувати знання на практиці: у роботі на уроках та на лабораторних заняттях, на навчально-дослідних ділянках, у теплиці, в розаріумі, в садку чи на шкільній тваринницькій фермі; під час прибирання та озеленення міського парку Слави та могил воїнів, загиблих у Другій світовій війні; у щосезонній роботі в підшефних колгоспах Гадяцького району, у ході озеленення вулиць міста тощо; у гуртковій роботі; на навчальних екскурсіях до промислових підприємств Гадяча, до будівельних організацій, до райпобуткомбінату та на нафтопромисли [там само, с. 42].

Органічне поєднання навчання з трудовим вихованням, де у повній мірі розкривалася виховна роль праці, М. Андрієвський вважав основним завданням загальноосвітньої школи-інтернату [12, с. 6–7].

Нерозривно пов'язана з навчанням різностороння трудова діяльність стала незамінним педагогічним засобом організації життя вихованців школи-інтернату. Визначивши своїм основним завданням створення належних умов для виховання й отримання освіти, надання допомоги у виборі професії, підготовки до самостійного життя і трудової діяльності, М. Андрієвський і весь педагогічний колектив Гадяцької школи-інтернату намагалися не допустити надмірної опіки у навчально-виховній роботі зі школярами, яка могла призвести до формування у вихованців несамостійності, утриманського настрою, хибної уяви про свої соціальні ролі.

Велике значення надавалося самообслуговуванню учнів школи-інтернату як початковому ступеню трудового виховання. Багато моментів самообслуговування – особиста гігієна, прибирання приміщень і подвір'я, догляд за зеленими насадженнями, городиною, садком, робота на шкільній тваринницькій фермі та у теплиці, у майстернях, на кухні – надавало вихованцям нові вміння й навички, певний досвід трудової діяльності; прививало звичку самостійно працювати, приймати рішення, переборювати труднощі; виховувало почуття відповідальності за доручену справу, турботу про колектив, бережливе ставлення до державного майна, повагу до людей праці; розширювало кругозір школярів [4, с. 15–16].

М. Андрієвський зазначав, що робота із самообслуговування школярів має велике значення для успішного розв'язання завдання зміцнення зв'язку школи з життям і поліпшення трудового виховання [3, с. 41].

Засвоєння основних навичок самообслуговування як одного з найважливіших механізмів життєвого становлення через трудове виховання було необхідною умовою формування соціально-адаптованої особистості школяра, важливим засобом його підготовки до самостійної життєдіяльності. Оволодіння різними видами самообслуговуючої праці вихованців інтернату знаходило подальший розвиток у їхній суспільно корисній трудовій діяльності: суботники, збирання металобрухту, допомога колгоспам у проведенні сільськогосподарських кампаній, деревонасадження тощо. Загалом колективна суспільно корисна

праця як освітньо-виховний процес перш за все сприяла активному формуванню колективізму й товариської взаємодопомоги, наполегливості в подоланні труднощів та інших позитивних якостей особистості.

«Праця, – писав М. Андрієвський, – основа життя, основа виховання. Вона не тільки джерело багатства, а й найкращий архітектор розуму, тіла й здоров'я людини. Але цю роль праця виконує лише тоді, коли вона осмислена, коли діти розуміють її суспільну необхідність і користь. Ось чому ми намагаємося педагогізувати будь-яку працю, яку пропонуємо дітям» [7, с. 39].

Наприклад, робота в яблуневому садку була розподілена між учнями згідно з їхніми віковими можливостями: кожна трудова різновікова бригада мала 10 дерев, якими вона опікувалася, з яких збирала врожай, заготовляла сухофрукти, брала посильну участь у підготовці щорічного «Свята яблуневому саду» [3, с. 59]. Кожна дитина була відповідальною за певний процес, завдяки чому формувалися соціальні сторони особистості, притаманні самостійному життю людини: почуття колективізму, відповідальності, обов'язку, дисципліні.

У вихованців школи-інтернату формувалося почуття справжнього господаря, яке можливе лише в родині; що давало й ширше розуміння економічного життя суспільства, знання основних законів розвитку ринкової економіки, а в кінцевому результаті призводило до розвитку економічного мислення та виховання економічної культури школярів. Старшокласники, які допомагали працівникам на пришкільних кролефермі й свинофермі (найбільшій у Полтавській області), вивчали не лише поведінку тварин і методи догляду за ними, школярів знайомили з даними кількості заготовленого м'яса та сала, що з року в рік здешевлювало харчування в школі-інтернаті та допомагало виборювати перші місця у змаганнях серед підсобних господарств регіону [16, арк. 57].

На навчально-дослідних ділянках на території навчального закладу та в господарствах підшефних колгоспів за завданнями районних дослідних станцій, Полтавської станції юннатів, Миронівського науково-дослідного інституту селекції і насінництва пшениці в Гадяцькій школі-інтернаті проводилася змістовна дослідницька робота, що передбачала не лише закріплення теоретичних знань і формування в учнів практичних навичок із вирощування сільськогосподарських культур, а й виконання важливих виховних завдань і проведення профорієнтаційних заходів. Значна кількість колишніх юннатів у майбутньому, вступивши до спеціалізованих середніх і вищих навчальних закладів, пов'язали своє життя із сільськогосподарськими професіями агронома, ветеринара, інженера-механіка, механізатора та ін. [8; 9].

Здатність до усвідомлення явищ економічного життя, на думку М. Андрієвського, не лише сприяла творчому вирішенню економічних проблем, а й передбачала формування у вихованців важливих моральних і ділових якостей, необхідних для самореалізації у будь-якій професії: суспіль-

ної активності, ініціативності, прагнення до ефективності власної трудової діяльності, розвитку раціоналізаторських здібностей, а також особистого успіху й добробуту.

«Я вважаю головним, – писав М. Андрієвський, – щоб дитина повірила в свої сили і здібності, глибоко усвідомила, що в неї є всі можливості стати повноцінною людиною, побудувати цікаве, захоплююче й радісне життя. Якщо вчитель досягне цього – можна сміливо вважати, що основний обов'язок він виконав чесно» [8].

Вихованців школи-інтернату залучали й до заходів щодо зміцнення матеріально-технічної бази навчального закладу. У створенні в різні роки музею школи й музею бойової і трудової слави, навчальних кабінетів, нового гуртожитку, художньої студії, «Малої картинної галереї», зеленого класу та літнього читального залу, кафе «Червоні вітрила», теплиці, розаріуму, навчальних майстерень, спортивного майданчика й спортивного залу, стрілецького тиру брали участь і самі вихованці [18, арк. 200–202].

Цікавим і різножанровим був конкурс учнівських «проектів» плавального басейну «Дельфін», який запропонували збудувати самі діти, творчо підійшовши до створення макетів майбутнього басейну згідно з віком – у конкурсах малюнків, у технічній творчості умільців, у серйозних математичних та економічних обрахунках.

М. Андрієвський зазначав, що атмосфера готовності до праці, здатність усього вчительського колективу виробити в школярів уміння творити матеріальні багатства, брати участь у творенні краси є девізом Гадяцької школи-інтернату [19].

Педагог указував, що найважливішим напрямом роботи усього педагогічного колективу є саме формування системи «таких засобів і методів, які розвивають і заохочують розумову діяльність, прищеплюють учню вміння аналізувати, мислити, зіставляти й самостійно робити висновки» [1].

М. Андрієвський неодноразово закликав до гармонійного поєднання морального, полікультурного, естетичного, родинного, трудового, екологічного та фізичного виховання школярів. Педагог приділяв особливу увагу виховному впливу колективу на учня; піднімав роль демократичних засад учнівського самоврядування та значення традицій у формуванні особистості.

Новаторський підхід до вирішення завдань системи державної опіки над дітьми-сиротами, дітьми, які залишилися без батьківського піклування, дітьми з неповних або багатодітних родин М. Андрієвський, дещо випереджаючи свій час, у своїй науково-практичній діяльності послідовно проводив з позицій дитиноцентризму – гуманного ставлення до дітей, які потребують особливої уваги.

За короткий час він перетворив Гадяцьку школу-інтернат на центр передового педагогічного досвіду не лише на Полтавщині, у масштабі країни, а й за її межами, а для своїх учнів і випускників – на рідну домівку. Школу відвідували представники інших областей України, іноземні делегації з різних країн світу: Болгарії, Венесуели, Куби, Німецької Демократичної Республіки, Польщі, Чехословаччини. Успі-

хи педагогічного та учнівського колективів школи-інтернату були відзначені грамотами Міністерства освіти УРСР, почесними знаками та нагородами [13, с. 3–4]. 25 червня 1980 року Указом Президії Верховної Ради за багаторічну працю на освітянській ниві та високі досягнення у справі виховання підростаючого покоління М. Андрієвському було присвоєно почесне звання «Заслужений вчитель Української РСР».

Вагомим значенням М. Андрієвський приділяв науковій дослідницькій роботі. Вивчення педагогічної спадщини знаного педагога (понад 30 статей, доповідей, інтерв'ю, тез виступів), дає змогу стверджувати про значущість його доробку в історії педагогічної думки щодо всебічного й гармонійного розвитку особистості дитини, що опинилася поза родиною у складних життєвих обставинах, проблем організації найсприятливіших та максимально наближених до сімейних умов, які б забезпечили дитині потенційні можливості для становлення й повноцінного розвитку її особистості. У статті «Актуальні проблеми педагогічної науки» директор НДІ педагогіки УРСР, професор Б. Кобзар, досліджуючи проблему створення науково обґрунтованої системи впровадження наукових розвідок у шкільну практику, називає М. Андрієвського серед небагатьох педагогів-практиків, які «самі проводять дослідну роботу в різних галузях педагогічних наук, беруть участь у розвитку педагогічної думки і вносять суттєві корективи» [10, с. 10–11].

1979 року М. Андрієвський у співавторстві із заслуженим вчителем Української РСР В. Павелко опублікував наукову працю «Прилучення до життя», яка розкриває творчі пошуки і надбання педагогічного колективу Гадяцької школи-інтернату в різних сферах навчально-виховного простору інтернатного закладу. Вона містить такі розділи як «На глибокому ґрунті знань», «І словом, і ділом», «Труд переростає у красу», «Становлення громадянина», «Майбутнє народжується сьогодні».

Новаторський підхід М. Андрієвського до управлінської діяльності в інтернатному закладі ґрунтувався на макаренківській парадигмі поєднання педагогічного, учнівського та батьківського колективів у єдиний шкільний колектив. Лише за таких умов можна вирішувати, вважав він, різноманітні педагогічні проблеми: співвідношення інтересів колективу й особистості, вимогливості й поваги до вихованців, збереження традицій і введення новацій тощо. Закони Гадяцької школи-інтернату, виробленні спільною волею колективу вихованців та їхніх наставників, охоплювали всі сфери життєдіяльності: дисципліна – єдина для всіх членів колективу; трудова діяльність і громадська робота – під контролем усього шкільного колективу; у всіх рівні права щодо можливості висловити власну думку; кожному – справу до душі, не придуману з «виховною метою», а справді потрібну школі [3, с. 81].

Автори дослідження зазначають: «Наша школа-інтернат звичайна, яких сотні в республіці. І разом з тим, як нам здається, вона має своє, так би мовити, обличчя, свій «почерк» у роботі. Відмовившись від усього показного в робо-

ті, вона іде нелегким шляхом до своїх успіхів, перемог, які вимірюються копійкою, щоденною, буденною і водночас радісною працею всього колективу. Бо що може бути радіснішим, ніж ростити людину, нового громадянина рідної країни...» [там само, с. 10–11].

Суттєвими рисами особистості М. Андрієвського були захопленість справою, любов до праці, організаторські здібності, професійна працездатність, соціальна та інтелектуальна активність, педагогічна майстерність, любов до вихованців, зацікавленість у їхніх долях. Досвід роботи директора, напрацювання всього педагогічного колективу Гадяцької школи-інтернату був узагальнений науковцями Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка та Полтавського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів, обговорювався на засіданнях кафедр, висвітлювався на сторінках районних, обласних і центральних, спеціальних освітянських, науково-педагогічних періодичних видань («Народное образование», «Радянська освіта», «Советская педагогика», «Учительская газета» тощо).

Вивчаючи досвід роботи інтернатного закладу, науковці педагогічного інституту вказували, що це – «показник діяльного керівництва школою, дзеркало розумного управління, а також мірило суспільної й педагогічної культури самого директора М. К. Андрієвського...» [11, с. 80].

Як директор, він приділяв велику увагу організації та роботі науково-теоретичного семінару у Гадяцькій школі-інтернаті з вивчення спадщини відомих науковців минулого і психолого-педагогічного семінару за участю викладачів кафедри психології та педагогіки Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка. У школі-інтернаті неодноразово проводилися виїзні засідання кафедр педагогічної майстерності, педагогічних технологій, педагогіки і психології, де науковцями надавалися консультації та проводилися обговорення різних проблем організації навчання й виховання школярів.

1969 року перша пересувна виставка на Полтавщині, організована Полтавським інститутом удосконалення кваліфікації вчителів як нова форма вивчення і поширення передового педагогічного досвіду, була присвячена системі й методам управління навчально-виховними заходами в Гадяцькій школі-інтернаті. М. Андрієвського неодноразово запрошували на науково-практичні конференції, лекційні та семінарські заняття для студентів і молодих учителів у Полтавський педагогічний інститут імені В. Г. Короленка, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, на засідання Полтавського відділення Педагогічного товариства України.

Для вирішення освітніх проблем Михайло Костянтинович Андрієвський використовував і свою громадсько-просвітницьку діяльність, намагаючись якомога точніше донести до чиновників ідею необхідності перебудови тогочасної освіти та соціально-гуманістичних і дитиноцентристських засадах.

Він неодноразово обирався депутатом обласної і районної Рад народних депутатів, очолював обласну раду вчителів, був делегатом всесоюзних і всеукраїнських з'їздів працівників освіти. 1974 року по Полтавському виборчому округу № 54 М. Андрієвського обрали депутатом Верховної Ради СРСР, де він плідно працював упродовж 10 років, брав участь у роботі XXV, XXVI, XXVII з'їздів КПРС [5, с. 28]. За його пропозицією було внесено уточнення до статті 42 Конституції СРСР 1977 року щодо трудового навчання й виховання школярів. На позачерговій сьомій сесії Верховної Ради СРСР дев'ятого скликання при обговоренні проекту Конституції Редакційна комісія прийняла пропозицію М. Андрієвського, депутата Ради Національностей Верховної Ради СРСР, щодо уточнення статті 42, чітко зазначивши в ній, що заборона дитячої праці, маючи на меті охорону здоров'я дітей, ніякою мірою не виключає трудового навчання і виховання, яке було й залишається надзвичайно важливим напрямом роботи освітніх установ. До останніх днів свого життя Михайло Костянтинович Андрієвський очолював районну раду ветеранів війни, надавав їм допомогу, організовував громадські заходи, зустрічі, займався військово-патріотичним вихованням юних мешканців м. Гадяч, виступав перед школярами Полтавщини зі спогадами про свою участь у бойових діях.

М. Андрієвський зробив вагомий внесок і в розвиток науково-теоретичної думки в царині педагогічної журналістики. Дослідження змісту його публікацій у науково-педагогічних та інших періодичних виданнях дало можливість виділити декілька тематичних груп: формування особистості вихованця школи-інтернату в умовах освітянського закладу (навчальна робота, міжпредметна форма діяльності в межах освітянського простору, організація позанавчальної діяльності); виховний ідеал та система цінностей; аналіз практичного досвіду виховання учнів інтернатних установ у національній системі виховання; проблеми особистості вчителя (вимоги до морального, професійного, суспільного аспектів, його професійної підготовки, підвищення кваліфікації тощо); загальнотеоретичне обґрунтування проблем управлінської діяльності в навчально-виховному закладі та організації навчання й виховання школярів в умовах загальноосвітніх інтернатних установ.

Доповіді М. Андрієвського на науково-практичних конференціях, освітянських нарадах, семінарах директорів шкіл, засіданнях Педагогічного товариства тощо набували значної актуальності. Його суспільні ініціативи мали певні особливості, зокрема: цілеспрямованість і неперервність освітньої діяльності; єдність педагогічної, методичної, наукової, організаційно-управлінської, громадсько-просвітницької та публіцистичної роботи; практико-орієнтований і політехнічний зміст педагогічних ідей.

У той же час педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність М. Андрієвського характеризувалася й певними суперечностями, зокрема: між уніфікованістю радянської педагогіки й розвитком авторської педагогічної концепції; між природовідповідністю родинного виховання та іс-

нуванням значної кількості дітей-сиріт у повоєнній другій половині ХХ століття.

Батьківщина високо оцінила заслуги М. Андрієвського: за сумлінну багаторічну працю він був неодноразово нагороджений медалями й орденами, в тому числі відзначений медаллю А. Макаренка, «Знаком пошани», значком «Відмінник народної освіти», 13 військовими медалями тощо.

29 грудня 1998 року Михайло Костянтинович Андрієвський пішов з життя. Гадяцька школа-інтернат зберігає пам'ять про свого директора: у шкільному музеї створена меморіальна кімната, яка розповідає про його життєвий шлях і професійну діяльність. 2002 року на головній будівлі Гадяцької школи-інтернату була відкрита меморіальна дошка М. Андрієвського, одна з вулиць м. Гадяч носить його ім'я, а школу-інтернат і зараз називають «школою Андрієвського».

Високу оцінку управлінській, науково-педагогічній і громадській діяльності полтавського педагога дав В. Сухомлинський, який у своєму інтерв'ю сказав: «Мудрий чоловік. Який високий талант!.. Педагог, директор школи, громадський діяч. Сердечна, чуйна, добра людина... Хочете пізнати справжню педагогіку – їдьте на Полтавщину, у Гадяч, і зустрінетеся там із Михайлом Костянтиновичем Андрієвським...» [14, с. 146].

Висновки з даного дослідження. У дослідженні висвітлено педагогічну, управлінську, наукову та громадсько-просвітницьку діяльність відомого українського педагога, директора Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна М. Андрієвського та проаналізовано його педагогічну концепцію. Зазначено, що в її основі була ідея всебічного й гармонійного розвитку особистості та комплексності всіх напрямів виховання – трудового, розумового, морального, патріотичного, інтернаціонального, екологічного, естетичного та фізичного. М. Андрієвський, продовжуючи кращі традиції гуманістичної педагогіки, стверджував, що найважливіше завдання кожного вчителя, кожного вихователя, кожного співробітника інтернатної установи полягає в тому, щоб підготувати вихованця до реальної дійсності, до справжніх гуманних стосунків між людьми, до самостійної трудової діяльності, про що він писав у книзі «Прилучення до життя» та в інших наукових працях і публікаціях.

У дослідженні було проаналізовано засоби, форми й методи трудового виховання як доміанти педагогічного вчення М. Андрієвського. Його новацією стала концепція трудового виховання особистості за допомогою форм, методів, засобів та освітнього середовища, які максимально моделювали сім'ю та забезпечували реальний соціально-гуманістичний ефект родинного виховання. Побудовуючи цілісне вчення про трудове виховання, М. Андрієвський особливу увагу звертав на проблеми змісту й стимулів трудової діяльності школярів, розробляв проблеми організації трудових колективів дітей, вивчав питання трудової дисципліни й педагогічного впливу в умовах суспільно корисної праці школярів, які навчаються в інтернатних закла-

дах освіти. Педагог одним із перших проголосив максимуму необхідності формування родинної атмосфери у школах-інтернатах як основної умови повноцінного розвитку особистості. Більше того, М. Андрієвський активно пропагував та впроваджував ідею всебічного й гармонійного розвитку школярів, на державному рівні закликав до реформування тогочасної системи інтернатної освіти.

Вивчення педагогічної спадщини та громадсько-просвітницької діяльності М. Андрієвського дозволяє стверджувати, що доробок ученого-педагога може надати багато цікавих і корисних матеріалів у справі теоретично-практичного розроблення проблем сучасної української школи, в організації навчання й виховання школярів з певними соціально-психологічними життєвими проблемами в умовах навчально-виховної установи будь-якого типу на сучасному етапі реформування системи шкіл-інтернатів, у пошуках нових моделей закладів суспільного виховання для дітей.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в психолого-педагогічних дослідженнях особливостей комплексного виховання дітей-сиріт, та його пріоритетних напрямів, розроблених М. Андрієвським, які можуть надати допомогу у процесі інноваційного реформування та гуманістичної перебудови вітчизняної системи інтернатної освіти сьогодення.

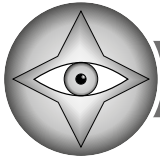
Список використаних джерел

1. Андрієвський М. К. Большая родня. Раздумья о школе-интернате. *Правда Украины*. 1971. № 253. С. 2.
2. Андрієвський М. К. Інформація про наслідки роботи Гадяцької школи-інтернату за III чверть 1961-1962 навчального року. *Державний архів Полтавської області*. Ф. Р-4298. Оп. 1. Спр. 703. Арк. 23-25.
3. Андрієвський М. К., Павелко В. В. Прилучення до життя. Київ: Політвидав України, 1979. 102 с.
4. Андрієвський М. К. Право на освіту. *Радянська школа*. 1977. № 12. С. 14-16.
5. Беседа В. М., Галушка Н. А., Кущенко А. Л., Беседа О. Г. Історія Гадяцької школи-інтернату. Гадяч: Вид-во «Гадяч», 2008. 136 с.
6. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне. Полтава: Техсервіс, 2006. 568 с.
7. Володин О. Горение. *Народное образование*. 1983. № 10. С. 39-42.
8. Інформація Полтавського обласного відділу народної освіти про хід виконання наказу Міністерства освіти УРСР від 8 січня 1969 року № 4 «Про покращення діяльності навчально-підсобних господарств інтернатних установ Української РСР». *Державний архів Полтавської області*. Ф. Р-1298. Оп. 8. Спр. 392. Арк. 2-5.
9. Інформація про підсумки конкурсу 1970 року «На крашу дослідницьку роботу з біології». *Архів Гадяцького обласного наукового ліцею-інтернату I-III ступенів імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради*. Спр. 20. Арк. 1-3.
10. Кобзар Б. Адаптація дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, до умов школи-інтернату. *Довіра і надія*. 1996. № 2. С. 16-22.
11. Кривонос І., Павлій М., Тарасевич Н., Петренко Е. Роботу кожного – на рівень кращих. Из опыта Гадяцкой школы-интерната Полтавской области. *Народное образование*. 1975. № 9. С. 75-80.
12. Лемберська М. Йти нам – разом! (Беседа з М. К. Андрієвським, директором Гадяцької школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна, Героєм Соціалістичної Праці, депутатом Верховної Ради СРСР, кандидатом у члени ЦК Компартії України). *Дошкільне виховання*. 1978. № 6. С. 6-7.
13. Лист заступника завідувача Полтавського обласного М. Лейка на ім'я заступника Міністра освіти УРСР Ніколаєнка І. В. від 18 червня 1974 р. № 02/1920 щодо виконання наказу Міністерства освіти Союзу РСР № 22 від 5 березня 1973 року «Про заходи до поліпшення роботи шкіл-інтернатів». *Державний архів Полтавської області*. Ф. Р-4298. Оп. 8. Спр. 118. Арк. 1-9.
14. Майорчик В. Путівка в життя. Народом призванные: книга інтерв'ю. Харків: Прапор, 1982. 175 с.

15. Мартусь В. Академія педагогічної практики (з досвіду роботи Гадяцької школи-інтернату). *Зоря Полтавщини*. 1968. № 276. С. 3.
16. Про хід виконання Постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 25 грудня 1978 р. № 586 «Про підсобні сільські господарства підприємств, організацій і установ». *Державний архів Полтавської області*. Ф. Р-4298. Оп. 8. Спр. 470. Арк. 55-59.
17. Сердюченко Г. Його покликання. *Зоря Полтавщини*. 1968. № 181. С. 3
18. Характеристика Гадяцької школи-інтернату. *Державний архів Полтавської області*. Ф. Р-4298. Оп. 8. Спр. 33. Арк. 200-202.
19. Чернецький О. Грані таланту. *Зоря Полтавщини*. 1980. № 201. С. 4.
10. Kobzar, B. (1996). Adaptatsiia ditei-syriv i ditei, yaki zalyshylysia bez pikluvannia batkiv, do umov shkoly-internatu [Adaptation of orphans and children left without parental care to the conditions of a boarding school]. *Dovira i nadiia [Dovira i nadiia]*, 2, 16-22 [in Ukrainian].
11. Kryvonos, Y., Pavlyi, M., Tarasevych, N., & Petrenko, E. (1975). Rabotu kazhdoho – na uroven luchshykh. Yz opyta Hadiachskoi shkoly-ynternata Poltavskoi oblasti [Everyone's work among the best. From the experience of Hadiach Boarding School of Poltava region]. *Narodnoe obrazovanye [Public education]*, 9, 75-80 [in Russian].
12. Lemberska, M. (1978). Yty nam – razem! (Besida z M. K. Andriievskym, dyrektorom Hadiatskoi shkoly-internatu imeni Ye. P. Kocherhina, Heroiem Sotsialistychnoi Pratsi, deputatom Verkhovnoi Rady SRSR, kandydatom u chleny TsK Kompartii Ukrainy) [Let's go together! (A conversation with M. K. Andriievsky, Head of Hadiach Boarding School named after I. Kocherhin, Hero of Socialist Labor, deputy of the Supreme Soviet of the USSR, candidate for the Central Committee of the Communist Party of Ukraine)]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*, 6, 6-7 [in Ukrainian].
13. Letter from the Deputy Head of Poltava Region M. Leiko to the Deputy Minister of Education of the USSR Nikolaienko I.V. dated June 18, 1974 No. 02/1920 on the implementation of the order of the Ministry of Education of the USSR No. 22 dated March 5, 1973 «On measures to improve the operation of boarding schools» (1974). *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State Archive of Poltava region]*. F. R-4298 (8). 118, 1-9 [in Ukrainian].
14. Maiorchyk, V. (1982). Putevka v zhyzn. *Narodom pryzvannye: knyha intervieu [A ticket to life. Called by the people: a book of interviews]*. Kharkov: Prapor [in Russian].
15. Martus, V. (1968). Akademiia pedahohichnoi praktyky (z dosvidu roboty Hadiatskoi shkoly-internatu) [Academy of the pedagogical practice (from the experience of Hadiach Boarding School)]. *Zoria Poltavshchyny [Zoria Poltavshchyny]*, 276, 3 [in Ukrainian].
16. On the implementation of the Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the USSR dated December 25, 1978 No. 586 «On subsidiary farming household of enterprises, organizations and institutions» (1978). *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State Archive of Poltava region]*. F. R-4298 (8). 470, 55-59 [in Ukrainian].
17. Serdiuchenko, H. (1968) Yoho poklykannia [His call]. *Zoria Poltavshchyny [Zoria Poltavshchyny]*, 181, 3 [in Ukrainian].
18. Characteristics of Hadiach Boarding School. *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State Archives of Poltava region]*, F. R-4298 (8). 33, 200-202 [in Ukrainian].
19. Chernetskyi, O. (1980). Hrani talantu [The facets of talent]. *Zoria Poltavshchyny [Zoria Poltavshchyny]*, 201, 4 [in Ukrainian].

References

1. Andryevskiy, M. K. (1971). Bolshaia rodnia. Razdumia o shkole-ynternate [Large family. Reflections on the boarding school]. *Pravda Ukrainy [Pravda Ukrainy]*, 253, 2 [in Russian].
 2. Andriievskiy, M. K. (1962). Informatsiia pro naslidky roboty Hadiatskoi shkoly-internatu za III chvert 1961-1962 navchalnogo roku [Information about the results of operation of Hadiach Boarding School in the third quarter of the 1961-1962 academic year]. *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State Archive of Poltava region]*. F. R-4298 (1). 703, 23-25 [in Ukrainian].
 3. Andriievskiy, M. K., & Pavelko, V. V. (1979). *Pryluchennia do zhyttia [Involvement in life]*. Kyiv: Polityvydav Ukrainy [in Ukrainian].
 4. Andriievskiy, M. K. (1977). Pravo na osvitu [The right to education]. *Radianska shkola [Soviet school]*, 12, 14-16 [in Ukrainian].
 5. Beseda, V. M., Halushka, N. A., Kushchenko, A. L., & Beseda O. H. (2008). *Istoriia Hadiatskoi shkoly-internatu [History of Hadiach Boarding School]*. Hadiach: Vydvo «Hadiach» [in Ukrainian].
 6. Boiko, A. M. (2006). Vykhovannia liudyny: nove i vichne [Education of a person: the new and the eternal]. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
 7. Volodyn, O. (1983). Horenye [Eagerness]. *Narodnoe obrazovanye [Public education]*, 10, 39-42 [in Russian].
 8. Information of Poltava Regional Department of Public Education on the implementation of the order of the Ministry of Education of the USSR dated January 8, 1969 No. 4 «On improving the activities of educational and subsidiary farming households of boarding schools of the Ukrainian SSR» (1969). *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State Archive of Poltava region]*. F. R-1298 (8). 392, 2-5 [in Ukrainian].
 9. Information on the results of the 1970 competition «For the best research work in biology» (1970). *Arkhiv Hadiatskoho oblasnoho naukovoho litseiu-internatu I-III stupeniv imeni Ye. P. Kocherhina Poltavskoi oblasnoi rady [Archive of Hadiach Regional Scientific Lyceum-Boarding School of I-III Degrees named after I. Kocherhin of Poltava Regional Council]*. 20, 1-3 [in Ukrainian].
- Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 13.06.2022



УДК 378.147

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-14-19](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-14-19)Самодрин Анатолій
Шакотько ВікторORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6399-3893>
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3004-5045>

ВЕРНАДСЬКІАНСЬКИЙ ВЕКТОР ОСВІТИ – ШЛЯХ ДО СТВЕРДЖЕННЯ НООСФЕРНОГО ГУМАНІЗМУ

- A** Ми досягли часу, коли відбувається корінна зміна нашої науково-педагогічної свідомості. І в її основі – пізнання людиною самої себе з екстраполяцією на увесь Світ. Синхронізувати дії людства у космосі, вибудовуючи адекватну свідомість, зможе надалі педагогічна функція і відповідна система освіти і науки, доповнена ІТ. Стаття торкається проблеми методологічної координації та концентрації над теорією ноосфери, науки і освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні психопедагогіки відповідати запиту часу, її здатності забезпечувати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що зумовили посилення діалогу Людини і Природи.

Авторами актуалізувались погляди вчених: В. Вернадського, М. Головатого, М. Козирева, А. Макаренка, Ф. Моргуна, С. Рудишина, Г. Сковороди, А. Ткаченка, С. Френе та ін. на проблеми розвитку освіти, фундаменталізації її змісту та профілізації.

Ключові слова: В. Вернадський; профільна освіта; фундаменталізація змісту освіти; компетентнісний підхід в освіті; підготовка компетентного вчителя

- S** *Samodryn Anatolii, Shakotko Viktor. The Vernadskian vector of education – a path to the establishment of noosphere humanism.*

We have reached a time when there is a radical change in our scientific and pedagogical consciousness. It is based on human cognition of the self with extrapolation to the whole world. The pedagogical function and the corresponding system of education and science, supplemented by IT, will be able to synchronize humanity's actions in the Cosmos, building an adequate consciousness in the future. This article touches upon the problem of methodological coordination and concentration over the theory of noosphere, science and education, the capabilities of the modern education system at the level of psycho-pedagogy to meet the demand of time, its ability to provide social consciousness in the current crisis and those changes that have strengthened Human-Nature dialogue. At present, the system of upbringing the individual has absolute precedence over other systems of pedagogical support of the individual. The mission of education is proposed to be based on the view that duality becomes the essence of the modern culture of the planet – 1) preserving the harmony of humans with nature, 2) searching for social harmony with the construction of civilization. Ahead is the era of Harmony. One should be prepared for it as a given of life. The meaning of modern Human's life becomes his/her adaptation to the Cosmos through the identification of the personal in the social with the formation of a synthesis of the civil and professional worldview in the conditions of a growing and increasingly Mind-led oikumen. Humans are the most dynamic adaptive zone of the biosphere due to the intelligent activities they carry out. A problem has arisen for the modern school: what should be abandoned and what should be taken as experience for future generations. How exactly the mind should be cultivated – organized and educated – newly in the age of the Noosphere.

The authors updated the views of scientists: V. Vernadsky, M. Golovatyj, M. Kozyrev, A. Makarenko, F. Morhun, S. Rudyshyn, G. Skovoroda, A. Tkachenko, S. Frené and others on the problems of education development, fundamentalizing its content and profiling.

Key words: V. Vernadsky; profile education; fundamentalization of the education content; competence approach in education; training of a competent teacher

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Samodryn Anatolii, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Psychology Department, International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit-Khana», Dnipro, Ukraine

E-mail: asamodrin@gmail.com

Шакотько Віктор Васильович, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи, Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, Україна

Shakotko Viktor, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Academic Affairs, Anton Makarenko Pedagogical College of Kremenchuk, Kremenchuk, Ukraine

E-mail: vv0304@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. На часі – фундаменталізація змісту загальної середньої освіти і поруч педагогічної освіти, яка її забезпечує, пробудження профільності діяльності особистості й організація профільної кооперації регіонів поряд із модернізацією системи освіти, охоплення її науковим поглядом із націлюванням на ноосферну перспективу як маршрут не лише розвитку, а й виживання. Термін «профіль» походить від латинських слів «pro» – уздовж та «filo» – штрих, лінія», спочатку «нитка» (лат. «filum» – нитка) – пояснює етимологічний словник. У сучасному звучанні – це «сукупність основних рис, що характеризують професію, спеціальність» [13, с. 338].

Педагогічна наука і практика постійно мають орієнтуватися на завтрашній день, прогнозувати й проєктувати якості нової людини, випереджувати суспільні запити на людську творчість як домінують соціально-професійної компетентності. Сучасними і невідкладними для подальшого уточнення системою освіти є міркування А. Макаренка щодо ідеї «випереджувального виховання», реалізація якої забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання [5; 11].

Відмітимо, що настав час активного педагогічного супроводу людини протягом усього її життя і протягом усіх вікових сегментів її життєвої траєкторії диференційовано і відповідно, час організації системи реального особистісно зорієнтованого навчання з трансформацією в систему учіння кожної особистості протягом її земного життя. Саме за умови синтезу спорідненої особистісної дії всезростаючий світовий хаос може перейти в євроорієнтовану земну цивілізацію нового типу – ноосферну, де головною ідеологемою освіти кожної особистості ставатиме усвідомлена коеволюція природи і суспільства [9].

Кібернетика учіння (особистість + IT-метод) на цьому шляху – сутнісний елемент профільного навчання. Фізична організація матерії та її кібернетична організація (антиентропійна), – це сторони дійсності, що не виключають, а взаємодоповнюють одна одну – на часі фундаменталізованої гуманітарної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми фундаменталізації змісту навчання на різних його етапах досліджували С. Бондар, Г. Васьківська, С. Гончаренко, В. фон Гумбольдт, С. Семеріков, М. Шишкіна та ін.

Фундаменталізація змісту освіти не є самоціллю, а є засобом у час величезних обсягів інформації, які вимушено повинен опрацьовувати здобувач освіти, забезпечення високого рівня освіти, формування системи наукових знань про навколишній світ, формування фахових компетентностей і навичок, необхідних для подальшого навчання.

Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості. Той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія яко-

го позначаємо терміном «людина істинна», становить профільна освіта.

Профілізація освіти – явище об'єктивне – у широкому смислі відбувається як певна самоорганізація суспільства задля отримання певної «соціальної технології виробництва», «методу виховання й розвитку» людини істинної в складі ноосферного суспільства. Рівні профілізації бачимо такі: ремесло; інформаційно-технологічна система, політехніка; цілісна наука.

Профілізація освіти в умовах регіону об'єднала недостатньо структуровані проблеми, розроблення яких нині в контексті забезпечення стійкого розвитку України та світу продовжує бути перспективним: профільність, профільне навчання, система профільного навчання, профільна освіта тощо. Проблеми реалізації профільної освіти активно досліджували С. Вольянська, В. Кушнір, О. Ляшенко, Ю. Мальований, М. Піддячий, А. Самодрин та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Разом з тим наукове обґрунтування концепції ноосферної освіти, шляхів її реалізації на основі фундаменталізації її змісту та забезпечення профільності навчання з урахування особливостей та індивідуальних потреб учнів в повному обсязі не здійснено.

Мета дослідження: спираючись на наукові розвідки В. Вернадського, М. Головатого, М. Козирева, А. Макаренка, Ф. Моргуна, С. Рудишина, Г. Сковороди, А. Ткаченка, С. Френе, визначити ключові ідеї розвитку освіти України, фундаменталізації її змісту та протікання профілізації. Обґрунтувати необхідність переходу до ноосферної освіти – багатовекторної, багаторівневої за цілепокладанням і організаційно відкритої системи, що є складником ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості.

Викладення основного матеріалу дослідження. Фундаменталізація змісту освіти – основа цілісної професійної освіти, що передбачає опертя на сучасну наукову картину світу і належне місце людини у цьому світі, усвідомлення нею єдиної людської культури на засадах взаємообумовленості природничо-наукового і гуманітарного пізнання. Гуманізм нерозривно існує в гуманітарній ідеї розвитку, пізнається соціально й пронизує другу природу як оптимізуюче начало життя.

У свою чергу, гуманітарний розвиток – це орієнтація на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації. Перехід до гуманітарного розвитку передбачає досягнення найвищих ступенів свободи особистості й водночас її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду, країну і світ. Гуманітарна освіта для нашого часу – сукупність знань в області суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства тощо) і пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь діяти рішуче й виважено в динамічному часі. Їй за статусом притаманна функція ноосферної соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у освітній меті знань, які розкривають

узагальнений і науково осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей [2].

У цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти – завданням популяризації науки на доступних рівнях, умотивуванням розвитку спорідненості душ рухом назустріч добру, істині, красі...

Головним напрямом розвитку педагогічної свідомості нашого часу стає наукове її вивчення, ноосферна модернізація освітньої системи з готовністю виховувати і розвивати людину істинну – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати вищий ступінь звільнення внутрішньої енергії для ефективнішої участі в геологічних процесах, ніж було до цього – ноосферний.

На цьому шляху постать В. Вернадського і його наукова спадщина [1] у великій мірі стає маркером світогляду людини ноосферної доби, психозойської ери та її культури, по особливому актуалізується для України і Світу.

Головними завданнями наукових досліджень і прикладних розроблень у галузі гуманітарної спадщини академіка В. Вернадського в інтересах школи вбачаємо:

- вивчення ноосферного доробку В. Вернадського щодо утворення космосоціопланетарного феномену – космічної координати в складі сучасного світогляду людини;

- освітній розвиток гуманітарної сфери країни на засадах думок В. Вернадського;

- концептуалізація освітніх орієнтирів руху до монокультури світу – образу гармонійної світобудови та механізмів посилення діалогу Людини і Природи; принципів ноосферного гуманізму та основ психоконституційного проектування розвитку особистості в складі цифровізованого психозою;

- здійснення методологічної координації теорії ноосфери, науки й освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні ІТ-гібридизації психології та педагогіки та їх обопільності, що відповідає запиту часу, її здатності розвивати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що спричинили посилення соціальної відповідальності за майбутнє;

- забезпечення психолого-педагогічної підтримки освітніх зусиль, що супроводжують процеси інформатизованого переходу біосфери в ноосферу в гуманітарній сфері та спрямовані на підвищення ефективності сучасної людини, хронотоп якої повинен мати вищий ступінь звільнення внутрішньої енергії для ефективнішої участі в геологічних процесах, що, в свою чергу, призведе до нового порядку життєдіяльності людського співтовариства на глобальному і регіональному рівнях – реального покращення життя;

- розв'язання протиріч, пов'язаних з інформологічним проектуванням освітньо-культурного каналу світового людства та України на засадах збільшення звільненої, здатної до виконання колективно-диференційованої роботи енергії наукової думки, зосередженої науковим потенціалом соборної особистості;

- удосконалення регуляторної політики в освітньо-гуманітарній сфері з перспективами створення психолого-педагогічного ресурсу гармонізації цифровізованої особистості, збагаченої глибинною національно-культурною спадщиною українського народу, який неперервно вивчає й розвиває ноосферну цивілізацію від мікро до космічного рівнів;

- виробити практичні рекомендації фундаторам освіти з питань проектування механізмів трансформації творчого его до стану творчого со-еґо на засадах персоніфікованої творчої еволюції людства.

Ми вже підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду. В його основі – пізнання людини самої себе, освітнє вивчення її особистості на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції. Ноосфера як науковий шлях розвитку людства здійсниться звільненою енергією колективно-диференційованої праці в соборній особистості планети як проект освіти.

Нині освітній продукт стає все в більшій мірі залежним від техносферного «задуму», що, у свій час, формується під впливом раціонального інформаційно-мережевого мета-продукту: змісту освіти як складної технології, взаємодії інтелектуального й прикладного характеру діяльності, помноженої (доповненість, додатковість) діяльності особистості, (нібито зрозуміло?) коеволюційної ідеї. Але школі треба усвідомити, що наука не є сама по собі чистим розумом, на певному відрізку історії вона людинозалежна, виконує соціальне замовлення певного виду [8].

Науку не треба плутати з константою. Ми живемо в час завищеної самооцінки масової людини, живемо в борг за рахунок ненароджених поколінь саме через недолугість науки. Але, окрім неї, сподіватися ні на що. Для прориву такої близької дії, щоб уникнути хиби розвитку на майбутнє, треба формувати освітні системи як генератори мислі, що продукуватимуть надалі великі особистості, що зможуть організувати самоорганізацію в суспільстві за космічним правилом, генерувати енергію творчості як синтез віри і розуму, опираючись на принципи розвитку особистості в світлі геології інтелекту і космізації знань. Якщо справа педагога – підготовка людини «до справи її життя», то виникає потреба – вкласти свою душу в душу учня так, щоб «мале» усвідомило шлях, як ставати «великим, значущим». Ця теза може претендувати на принцип становлення культури особистісної творчої еволюції. Коли «маля малює своє Я», проектується процес його самотрансформації в напрямі майбутнього успіху, відшукуючи в собі профільну дію як індивідуальне окормлення процесу «творчого недороду» (термін за М. Козиревим [4]). При цьому започатковується «творча брунька» душі, символ фракталу-інтересу, такий іманентний стан душі, «коли гра-робота здатна переходити в роботу-гру» (принцип за С. Френе [12]) найліпше.

Якщо душа ідейно не охоплює справу життя – справа вітає від неї через невміння. У час кризи (суд, зважування вчинків) ідеологізована душа завжди потребує нового масштабу охоплення (нового судження для осуду), прагне: віднайнуться такі постаті особистості в минулій історії, що значно випередили свій час – вони і є нашими сучасниками з розвитку ідеї. При цьому мету розвитку варто правильно впізнавати і дитині, і дорослому одночасно – взаємоопосередковано і взаємодоповнено, як даність часу, як нескінченну дивину і красу (в основі – золотий перетин), як клич часу здобути освіту.

Освіта – не лише впізнаний образ, а й дотик до природи, її звуки, пахощі, все, чим смакуємо, окормлюємо душу – добро як гармонія пізнаного, краса, істина; стан, коли світ проникає в людину, задовольняє її потреби і запити, врівноважує її як носія рефлексій у цьому світі й одночасно доповнює людиною розумною Космос; це й видовий устрій суспільства, сім'ї та роду, і людський вчинок, і віра, любов і надія; це й стан інформаційного буття і дух життя; критерій зрілості особистості та її професійної здатності, виразник її людяності. Освіта – «ось» «vita» [7]. Вона виростає з материнської, батьківської і родової школи, доповнюється цивільною освітою і всім життям, де природа виступає першошколою і першовчителем.

Особистість – найвища цінність ноосферної цивілізації. У сучасній школі має запанувати дух творчої особистості, де педагоги є колективом діячів з вироблення маршрутів свідомого пошуку власного духу кожної особистості. Ціннісно зорієнтована праця особистості – ключ до її щастя. Кредо школи – ідея кращого життя для людини. Кредо виховання – зближення людини з її життям через пізнання самого себе. Найкоротший шлях до виховання здобутків особистості – батьки:

– батько як модель активної спорідненої діяльності, поставленої дитині деонтологічно в доступний спосіб у вигляді комунікативної основи суспільства як гри-праці для вибудови громадянської позиції особистості, зорієнтована на її майбутні життєві здобутки оберегами душі з усуненням можливості помилок посередництвом здобутого життєвого досвіду – проєктивний розум: істина, краса, совість;

– мати – життєдайна велич і найрідніша природа, її правда, добро, смисл і вірне серце, що завжди надіється і любить, які би ми не були...

Треба усвідомити те, що нині відбувається, створено попереднім життям поколінь споріднених особистостей. Те, що буде далі – створюємо ми. Ми – неперервний світ учителів і учнів, є невидимим мостом у майбутнє, собою ми вибудовуємо це майбутнє [6].

Чи вистачить нам розуму зробити його правильним – ноосферним?

Пам'ятаймо, що освітні огріхи – це повернення до тварності й до зневаги особистості, приниження її честі й гідності: призводять до унеможливлення демократії в сучасному її вимірі, а за ними – хаос сприйняття світу і вкорочений земний шлях для людини. Через недолугість нинішньої системи освіти, її нескоординованість (якщо стан залиша-

тиметься таким, як є нині) віртуально протягом століття 15 млн. українців зйдуть нанівець (розраховано на основі індексу людського розвитку). А скільки тих переораних поколінь українців-господарів (за Ф. Моргуном), кого обманула доля раніше, хто нехтуючи собою ненавмисно, ішов за гаслами-ідеологемами поза науковим світоглядом...

Освітня реформа – це своєчасне охоплення рухів самоорганізації освітнього древа, що пнеться до нових смислів із низу, від початків, до верху як спроєктованого продукту, зовнішнім поглядом садівника – з верху, з позиції виплеканої віри, до низу – з думкою, що буде далі з цим насадженням. Сад освіти твориться як засади, що культурно зрощують як самозрощування для користі. Освіту педагогу як сад садівнику необхідно по-особливому любити і вирощувати в собі як ідею, де, поряд із омріяним образом, діють любов до життя і надія на краще в ньому, піддаючи впевненості Розуму випробуваннями, сумнівами. Освіта для педагога – це той сад добра, який тобі, як садівнику, можливо й не дочекатися в якості омріяних плодів. Це – краса самого процесу мріяння, шлях до недосяжної зорі – плекання «надії крізь тернії». А полем цього саду є людські душі, що живуть у цьому Світі, впорядкованому небесним законом – космосом. Антропоцентризм є одночасно антропокосмізмом, адже світ в людині – мікрокосм відображає людину в світі – макрокосм (за Г. Сковородою) [10].

Продуктом «(недо)освіти» стають «(недо)люди» та їх «(недо)держави»... з вадами як (недо)ліками, прийнятими як ідеологічне плацебо від власної освітньої системи. Нова школа – не нова ковдра для сну, а терновий колючий вінець на чолі нової української епохи, який стимулює думку кожного українця до змін на краще його життя. Смыслом життя людини безумовно є її адаптація до Космосу посередництвом екологічного мислення. Проте, вершин екологічного мислення в особистості досягне та школа, де любов і жага життя перевершує смисл життя, а педагог є тому початок... Нова школа потребує педагогіки занурення людини у ріку життя. Щоб не дрейфувати у фарватері природно складеної течії – процесу глобалізації, необхідно самим українцям визнати, що у цьому вимірі треба й можливо управляти, але це не те саме, що пробиватися кудись поза чергою, за рахунок інших і будь-якою ціною. Треба освітою як новим мисленням займати чільне місце в науковому клубі «Що, де, коли ноосфери Землі», який досліджуючи «течії», встановлює «лоції» й, запропонувавши способи пересування, вкаже на засоби як на матеріальні продукти і технології (в т. ч. – якості-кількості людини і людства), що потрібно виробити за мінімальної шкоди для довкілля [14].

Нове мислення необхідно виховувати з глибин особистості осередками сучасних реалій з побудовою життєвої перспективи як наскрізної багатоступеневої задачі для людини і разом з ним вивисувати освітню мету як новий світоглядний горизонт засадами ноосферної науки в нетрях космізованої системи освіти – синтез фундаментальної науки й освітньої логістики як засобу оптимальної доставки освіти до масового різночинного сортаментно розпізнаного психологією користувача. На черзі дня педагогічної науки з но-

вою силою виникає проблема зрілості особистості з особливою гостротою для її розв'язання в стінах школи: вимагає в основу нової школи покласти систему виховання цінностей особистості як морально-естетичного осередку вираження її свободи волі станом честі та гідності. Система виховання особистості – абсолютний примат над іншими системами педагогічного супроводу людини. В основу місії виховання взяти думку про те, що сутність сучасної культури планети стає дуальність – збереження гармонії людини з природою, пошук суспільної гармонії з побудовою цивілізації. Попереду – епоха Гармонії. До неї потрібно бути готовими як до давності Життя. Ідея Великої України – ноосферна освіта як поклик синхронізувати Людину і Космос, особистість українця і світ; примноження виробництва мислительної енергії для синергії розвитку в напрямі інноваційного прогресу засобами інноваційної людини на засадах науки й культури в складі духовно зорієнтованої, а від тоді, космічно зрілої соборної особистості Землі. Треба виховувати національний дух – унікальний, особливий різновид свідомості всієї нації. Де б ти не був географічно – ти є українець насамперед. Таке завдання має культивувати до впровадження сучасна освіта.

Первісною основою формування духу завжди були і є глибоке і відчутне усвідомлення кожним своєї власної етнічної належності до великої біосоціальної спільноти. Спочатку, як відомо, це була належність один до одного і єдність походження за духом крові, а потім до цього додалися такі фундаментальні чинники, як рідна земля, рідна мова, звичаї, традиції тощо. Іноді національний дух, і небезпідставно, ототожнюють із національною свідомістю, хоча важливішим видається інше: без високого національного духу немає цілісної нації, сильної держави. Тобто, потенціал нації, народу переважним чином обумовлюється не стільки матеріальними умовами, способом буття, скільки станом, силою національного духу.

Відтак, незаперечним є те, що нині маємо уважніше підійти до того, аби чітко уявити – якою є психологія українства сьогодні, чи зберігся в ньому той національний дух, який має і надалі передаватися наступним поколінням. Лише усвідомлюючи це, ми уникнемо необхідності відповідати на питання – чи бути українцем нацією і чи бути Україні національною Українською державою [3].

Наступає доба профільної освіти. Профільна освіта складає міжшкільну, шкільну й внутрішкільну варіативні побудови змісту освіти, навчальних методів, форм навчальної діяльності тощо. Зміст такої освіти необхідно розглядати як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ототожнений зі структурою людської культури особистісно.

Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості. Той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна», становить профільна освіта.

Людина – найголовніша проблема ноосфери. Профільна освіта як педагогічна проблема, як на нас, у тому, що

концентрує особистість проективно діяти в житті попереду розглянутими для неї спорідненими аспектами буття, оперуючи ціннісно-смысловими квантами мислительної енергії біосфери в напрямі коеволуції Людини і Природи; це – мисляча свідомість, організатор часу. Профільна освіта знаходить «свою» науку і тим самим оптимізує функціоналізм здобутим потенціалом енергії творення для супроводу індивіду його духовним шляхом в складі людства, а значить уточнює еволюційні процеси в нетрях ойкумени – у біосфері вибудовує наукову свідомість.

Іншими словами – профільна освіта протидіє деградації людства біосфери, формуючи «правильні» начала розвитку ноосфери – цефал (цефало, кефал, кефало; грец. κεφαλή – голова).

За В. Вернадським, усе вирішує людська особистість, а не колектив, еліта країни, а не її демос, і в значній мірі її відродження залежить від невідомих нам законів прояву великих особистостей [15, с. 214].

Смислом життя сучасної Людини є її адаптація до Космосу посередництвом ідентифікації особистісного в соціальному з утворенням синтезу громадянського і професійного світогляду в умовах всезростаючої і все більше очолюваної Розумом ойкумени. Сама Людина є найдинамічнішою адаптивнішою зоною біосфери завдяки здійснюваній нею розумній діяльності, що в епоху ноосфери стає мірою дифузії економічної та фізичної географії, при цьому адаптивно уточнюється стан її екологічного мислення – олюднення біосфери. Яка межа такого олюднення? Від чого треба відмовлятися, а що брати за досвід для майбутніх поколінь – питання для нової школи? А може сам Розум треба поновому вирощувати в епоху Ноосфери – організувати і виховувати? Розум – витвір природи і не може діяти проти-природно. І коли школа вмишується в процес культивування розуму – чи не є це примітивним актом, спотворенням розумності Розуму як емпіричного узагальнення? Емпіричне узагальнення – суб'єктивні інтерпретації існуючого, що пізнається як об'єкт. При цьому в суб'єкта, що належить спостережуваній системі, присутня віра в те, що його відчуття, сприйняття й осмислення не є хибними, цю віру надають йому усвідомлені виміри тенденції. Будь-яка якість в епоху Розуму розпочинається якістю особистості.

Висновки. Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної й економічної географії) – Україна як країна і держава, але й глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – свідомо, мисляча людина. Щоб ставати нацією, етнос має засвоїти людяність як світогляд, а та пробудить його культуру і душевні старання.

У складі ноосферного гуманізму України лежать такі ключові ідеї:

– проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої мети-ідеалу «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах системи освіти регіону як суто природної території, де діє державний, регіональний і шкільний компоненти змісту освіти (академічний і прикладний складники);

– система освіти України повинна керуватися рамковим законом про освіту та регіональним освітнім доробком – регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів закладу освіти, створеного і координованого громадою в інтересах розвитку конкретної особистості;

– шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, протікає як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стержньові) в напрямі можливостей їхньої реалізації в суспільній праці як профільність;

– початки пізнання зростають правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стезжини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля з можливістю порівняння з ідеалом (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми вдосконалення якості життя на засадах наукового вивчення методу);

– освітянське середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості;

– ноосферна профільна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки споріднено релігійному контексту в інтересах цивілізації;

– свідомість – результат еволюції, її витоки носять геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування: безпосереднє, опосередковане. Світ людини у великій мірі розпочинається в ній самій, конструюється нею і «поселяється» в ній же на завершальному етапі, тому і про профіль навчання наперед усе треба говорити як про протяжність, по якій рухається енергія життя;

– необхідним є нове вмотивування людського життя в якості безсмертя особистості в складі космосу, адже пізнання можливого, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея людей планети Земля;

– освіта – найефективніший засіб, за допомогою якого людина стає Людиною, найкоротша дорога до цивілізації.

Перспективи подальших розвідок не покидають сподівання авторів на те, що скоро в Україні настануть часи, коли освіта виконуватиме проєктивну функцію щодо життєдіяльності людини (по суті компенсаторну), і наш скромний внесок цьому найліпше сприятиме.

Запропоновані підходи до створення концепції ноосферної освіти потребують подальшої деталізації та уточнення.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. Москва : Наука, 2013.
2. Вознюк О. В. Концепція ноосферної освіти у першому наближенні. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука* : колективна монографія / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ ; Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. С. 120–145.
3. Головатий М. Ф. Національний дух українства в контексті метаморфоз соціального буття. *Персонал*. 2009. № 36 (338). 16–22 верес.
4. Козырев Н. А. Избранные труды. Ленинград : Изд-во Лен. университета, 1991. 445 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. Москва, 1958. Т. 7.
6. Рибалка В. В. Мультиперсональний діалог як синергетичний фактор розвитку цивілізації і ноосфери. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука* :

колективна монографія / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ ; Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. Т. 2. С. 224–261

7. Рудишин С. Д. Основы биогеохимии : навч. посіб. Київ : Академія, 2013. 248 с.
8. Самодрин А. П., Білик Н. І., Бобер І. М. Школа – педагогічна майстерня ноосфери. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 4 (153). С. 9–13.
9. Самодрин А. П. Концептуалізація світоглядних орієнтирів цивілізаційного шляху України: ноосферний підхід. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука* : колективна монографія / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ ; Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. Т. 2. С. 139–161.
10. Скворода Г. С. Твори ; [у 2 т.]. Київ : АТ «Обереги», 1994. Т. 1. 528 с. Т. 2. 480 с.
11. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в практиці А. С. Макаренка: історико-педагогічний аспект (1920–1935 рр.) : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 342 с.
12. Френе С. Избранные педагогические сочинения. Москва : Прогресс, 1990. 304 с.
13. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. Киев : Рад. школа, 1989. 511 с.
14. Шакотько В. В. Розвиток змісту освіти школи ноосферної доби. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука* : колективна монографія / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ: Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. Т. 2. С. 377–405.
15. Я верю в силу свободной мысли... : письма В. И. Вернадского И. И. Петрункевичу. *Новый мир*. 1989. № 12. С. 204–221.

References

1. Vernadsky, V. I. (2013). *Sobranie sochyneniy [Collected works]* (24 vol.). Moskva: Nauka [in Russian].
2. Vozniuk O. V. (2021). Kontseptsiiia noosfernoi osvity u pershomu nablyzheni [The concept of noosphere education in the first approximation]. In A. P. Samodryn (Ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka [Vernadsky's noosphere, modern education and science]*: kolektyvna monohrafiia (Vol. 1, pp. 120-145). Kyiv; Kremenchuk: PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].
3. Holovatyi, M. F. (2009). Natsionalnyi dukh ukrainstva v konteksti metamorfoz sotsialnoho buttia [The national spirit of Ukraine in the context of metamorphoses of social life]. *Personal [Personnel]*, 36 (338) [in Ukrainian].
4. Kozыrev, N. A. (1991). *Izbrannyye trudy [Selected writings]*. Leningrad: Izd-vo Len. universiteta [in Russian].
5. Makarenko, A. S. (1958). *Sochineniia [Works]* (Vol. 7). Moskva [in Russian].
6. Rybalka, V. V. (2022). Multipersonalniy dialoh yak synerhetychniy faktor rozvytku tsyvilizatsii i noosfery [Multipersonal dialogue as a synergetic factor in the development of civilization and the noosphere]. In A. P. Samodryn (Ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka [Vernadsky's noosphere, modern education and science]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 224-261). Kyiv; Kremenchuk: PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].
7. Rudyshyn, S. D. (2013). *Osnovy bioheokhimii [Fundamentals of biogeochemistry]*: navch. posibnyk. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
8. Samodryn, A. P., Bilyk, N. I., & Bober, I. M. (2015). Shkola – pedahohichna maisternia noosfery [The school is a pedagogical workshop of the noosphere]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 4 (153), 9-13 [in Ukrainian].
9. Samodryn, A. P. (2022). Kontseptualizatsiia svitohliadnykh oriientyryv tsyvilizatsiinoho shliakhu Ukrainy: noosfernyi pidkhid [Conceptualization of worldviews of the civilization path of Ukraine: noosphere approach]. In A. P. Samodryn (Ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka [Vernadsky's noosphere, modern education and science]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 139-161). Kyiv; Kremenchuk: PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].
10. Skovoroda, H. S. (1994). *Tvory [Writings]* (1-2 vol.). Kyiv: Oberehy [in Ukrainian].
11. Tkachenko, A. V. (2013). *Profesiyni rozvytok osobystosti v praktytsi A. S. Makarenka: istoryko-pedahohichnyi aspekt (1920–1935 rr.) [Professional development of personality in the practice of Makarenko: historical and pedagogical aspect (1920-1935)]*: monohrafiia. Poltava: PNPУ imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
12. Frene, S. (1990). *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical writings]*. Moskva: Progress [in Russian].
13. Cyganenko, G. P. (1989). *Etimologicheski slovar russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language]*. Kiev: Rad. shkola [in Russian].
14. Shakotko, V. V. (2022). Rozvytok zmistu osvity shkoly noosfernoi doby [Development of the content of education in the school of the noosphere era]. In A. P. Samodryn (Ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka [Vernadsky's noosphere, modern education and science]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 377-405). Kyiv; Kremenchuk: PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].
15. YA verу v silu svobodnoy mysli... : pis'ma V. I. Vernadskogo I. I. Petrunkevichu [I believe in the power of free thought... : letters from V. I. Vernadsky to I. I. Petrunkevich]. (1989). *Novyi mir [New world]*, 2, 204-221 [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 06.05.2022



УДК 37.07:005.95

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-20-28](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-20-28)

Боднар Оксана
Груць Галина
Вуйцік Марія

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4207-0624>

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7918-7159>

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8844-7813>

СПЕЦИФІКА ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОНЦЕПЦІЇ КАЙДЗЕН У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

- A** Розкрито специфіку та структуру делегування повноважень в закладі загальної середньої освіти. Актуальність проблеми підтверджено зростанням функціональних обов'язків керівника та оновленням нормативно-правового супроводу діяльності директора закладу освіти. Проаналізовано сутність делегування повноважень як управлінської функції керівника. Визначено низку факторів впливу на делегування повноважень. Наведено результати анкетування щодо ставлення педагогів до виконання доручень. Продемонстровано узагальнені порівняльні оцінки компетентності педагогів щодо виконання доручень. Розкрито сутність компонентів процесу делегування повноважень за основи використання концептуальних ідей Кайдзен. Перспективами подальших досліджень можуть бути розробки критеріїв оцінювання ефективності делегування повноважень та розроблення методичних рекомендацій щодо використання концепції Кайдзен.

Ключові слова: заклад освіти; функціональні обов'язки керівника; делегування повноважень; виконання доручень; концепція Кайдзен

- S** **Bodnar Oksana Hruťs Halyna, Vuytsik Maria. Specifics of authority delegation using the Kaizen concept in general secondary education.**

This article describes the specifics and structure of authority delegation in general secondary education. The urgency of the problem is confirmed by the growth of functional responsibilities of the head and renewal of regulatory support for the activities of the director of the educational institution. The essence of delegation of powers as a managerial function of the head is analyzed. Many factors have been identified that impact the delegation of the authority: time, the authority of the head, resources, competence, conditions, number of subordinates, the complexity of the task, and experience. The importance of delegation of power for developing the democratization of management processes is substantiated. They determine which activities are subject to the delegation and which functions of the head are not subject to the delegation. The essence of the Kaizen concept is explained and its importance for developing the delegation process on the decentralization platform is emphasized. The results of the questionnaire on the attitude of students to the implementation of assignments are presented. The results of the second component of the experiment are shown in the form of a table: teachers' self-assessments of the executive discipline in the educational institution. Graphically generalized comparative assessments of teachers' competence in fulfilling assignments are demonstrated. The essence of the process of improving the delegation of authority based on the use of Kaizen's conceptual ideas is revealed, including quality assurance, reduction of time spent, prompt problem solving, use of talents, small changes, increased responsibility, self-criticism and self-discipline. The competencies of executive discipline in the process of delegating authority are identified and evaluated, including the ability to: respond to the problems of the institution, understand their position in the management hierarchy, immerse in the task of leadership, critical thinking, responsibility, advice, adequate self-assessment of knowledge and skills actions, planning of the actions, reflections, use of innovative approaches, risks in the choice of tools, risks in the choice of tools, the analysis of the performance of tasks by other employees, search of the information, use of ICT. Prospects for further research may include the development of criteria for evaluating the effectiveness of delegation and the development of guidelines for the use of the Kaizen concept.

Key words: educational institution; functional responsibilities of the head; delegation of authority; execution of assignments; Kaizen concept

Боднар Оксана Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Bodnar Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: Bodnarotern@ukr.net

Груць Галина Михайлівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Hruts Halyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: hrutsg@ukr.net

Вуйцік Марія Ігорівна, магістрантка групи МУНЗ-11, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Vuytsik Maria, master's student of the group MUNZ-11, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: marichkavuitsik@gmail.com

Постановка проблеми. Розвиток демократизації та децентралізації управління освітою зумовив появу нових акцентів в управлінській діяльності керівника закладу освіти, зокрема розширило коло його обов'язків. Усе це пов'язано, найперше, зі зміною управлінської парадигми, що характеризується підвищеною увагою до всіх суб'єктів освітнього процесу, пропагуванням рівних взаємовідносин і новою цивілізаційною вимогою – продукування ініціативи знизу до верху, тобто пріоритет горизонтального управління. Особливо функціональне навантаження на керівника закладу освіти зросло під час пандемії та в умовах запровадження воєнного стану, адже керівник повинен виконувати функції, які не прописані в його посадових обов'язках, до яких його ніхто не готував, і, переважно, ці функції пов'язані з ризиком. Власне, для виконання особливо важких завдань треба вивільнити час зі сфери буденних функцій. Саме розвитку демократичних засад управління великою мірою сприяє делегування повноважень керівником.

У Законі України «Про освіту» підкреслено, що «Керівник закладу освіти відповідно до статуту може делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам і керівникам структурних підрозділів» [3, с. 34]. У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», окрім 5 загальних компетентностей, виділено п'ять груп трудових функцій, загалом – 44 [7]. Отже, постає потреба актуалізувати увагу до процесу делегування повноважень керівником, використовуючи теоретичні концепції менеджменту.

Актуальність дослідження. Обґрунтування понятійного апарату та структури процесу делегування повноважень знаходимо в багатьох посібниках з менеджменту персоналу. У зарубіжному менеджменті теоретичні положення у контексті делегування повноважень розробляли: Ю. Апелло, Р. Лайкерт, Т. Пітерс, А. Шанц та ін. Як одну з пріоритетних функцій керівника закладу освіти розглядали українські вчені: О. Боднар, О. Мармаза, В. Маслов, Є. Хриков, Є. Павлютенков, та ін.

Сутність делегування повноважень як процесу науковці тлумачать так: визначення поточних завдань, повноважень і обов'язків (В. Крижко та ін. [9]); спосіб домогтися виконання роботи іншими людьми; водночас це акт, який перетворює людину на керівника (Г. Щокін, М. Головатий [5]); встановлення формальних відносин та посадових зав'язків працівників в організації (О. Боднар [2]). Тобто, у

трактуваннях і поясненнях процесу делегування повноважень чітко проглядаються такі концепти: «формальні відносини», «підтвердження влади керівника», «виконання обов'язків керівника іншими працівниками».

Делегування повноважень у системі освіти є одним із ефективних механізмів децентралізації управління, тому що забезпечує підготовку майбутніх керівників усередині самої організації та відкриває перспективи кар'єрного росту для педагогічних працівників [2].

Є. Хриков підкреслював, що делегування повноважень веде до розвитку особистої відповідальності працівників. А для цього потрібна «моральна готовність працівника до виконання нових функцій, ставлення до них як до основних, важливих, а не периферійних» [8, с. 32].

Однак делегування повноважень не всі менеджери розуміють однаково й часто через нього посилюють контроль за працівниками. Тому В. Крижко та ін. рекомендують дотримуватись принципу встановлення діапазону контролю у делегуванні повноважень [9].

Незважаючи на достатні наукові здобутки у сфері делегування повноважень, цей процес потребує постійного вдосконалення, відтак пропонуємо використання у цьому управлінському процесі концепції Кайдзен (Kaizen (改善) – від двох японських слів: Kai (покращення) і Zen (добре), («постійне вдосконалення»). Концепція Кайдзен спрямована на вдосконалення всіх функцій управління. Мета Kaizen виходить за рамки простого підвищення продуктивності, тому що передусім вона «гуманізує робоче місце», «надмірно важку роботу та навчає людей, як виправляти недоліки» [10].

Дослідники стверджують, що Кайдзен – це частково план дій і частково філософія. Як план дій, Kaizen передбачає організацію заходів, спрямованих на покращення конкретних сфер організації. У цих заходах беруть участь співробітники всіх рівнів. Як філософія, Kaizen – це побудова культури, в якій усі співробітники активно беруть участь у впровадженні покращень. В успішних організаціях ця філософія стає природним способом мислення як для керівників, так і для працівників. Незважаючи на те, що вдосконалення в рамках Kaizen незначні, цей процес із часом приносить чудові результати. Крім того, Кайдзен є підходом із низьким рівнем ризику та недорогими затратами [13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Попри вагомий здобутки у теоретичному забезпеченні делегу-

вання повноважень, у цьому процесі ще недостатньо використовуються зарубіжні концепції менеджменту, серед яких концепція Кайдзен, яка в перекладі означає «постійне покращення». Також недостатньо повно визначено специфічні компоненти у структурі процесу делегування повноважень у закладі освіти при умові застосування концепції Кайдзен, нечисельними є також результати оцінок процесу делегування повноважень.

Мета та завдання проаналізувати теоретичні здобутки з досліджуваної теми на основі аналізу наукових досягнень менеджменту та управлінського досвіду. Серед завдань дослідження: розглянути специфіку делегування повноважень у сучасних умовах; визначити низку факторів, які мають вплив на делегування повноважень; виокремити специфічні компоненти делегування повноважень на основі концепції Кайдзен; обґрунтувати результати дослідження щодо ставлення педагогів щодо виконання обов'язків та показати самооцінки педагогів щодо їх здатності дотримуватись виконавської дисципліни.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел із теми для визначення стану дослідження проблеми делегування повноважень; синтез, порівняння, систематизація для узагальнення теоретичних підходів щодо організації делегування повноважень; абстрактно-логічний метод для узагальнення ключових понять і формулювання висновків; опитування, анкетування, для діагностики рівня організації делегування повноважень; Google-форми для спрощення процедури анкетування; Zoom – для проведення навчання педагогів та опитування; графічні методи – для унаочнення результатів дослідження, а саме для ілюстрації та порівняння результатів експерименту в графічних формах та таблицях.

Викладення основного матеріалу. Відомо, що у практиці управління закладом освіти підлягають делегуванню такі діяльності: *рутинна робота* керівника (наприклад, передати інформацію вчителю); *спеціалізована діяльність* (наприклад, підготувати виступ на педраду); *приватні питання* (викликати батьків); *підготовча робота* (напри-

клад, розробити сценарій заходу). Однак є функції керівника, які не підлягають делегуванню, наприклад: затвердження цілей роботи закладу; прийняття рішень щодо стратегії школи; контроль результатів діяльності; завдання особливої важливості; завдання високого рівня ризику; незвичні, виняткові справи; термінові справи, що не лишають часу для пояснення та повторного огляду; завдання суворо довірчого характеру.

Керівник делегує повноваження чи просто розв'язання певного завдання, яке О. Мармаза пояснює як: «форму відображення управлінської проблеми, яка зафіксована у таких елементах: у самій проблемі; меті її розв'язання; умовах та засобах вирішення» [4, с. 36].

Для цього керівник напередодні озвучення самого завдання повинен не тільки окреслити те, в межах яких повноважень вона повинно бути виконаним, але й розказати, за якими критеріями виконання завдання буде оцінено.

Указуючи на те, що керівник закладу освіти управляє підсистемами, В. Маслов та ін. підкреслюють, що головний спосіб втручання керівника у ієрархічну систему управління – «координація діяльності шляхом прогнозування взаємодії нижчих підсистем, оцінювання наслідків їхньої взаємодії, регулювання поточної взаємодії, делегування відповідальності відповідно до їхньої компетенції та забезпечення умов виконання функціональних обов'язків» [5]. Тобто автори наголошують на тому, що делегування повноважень сприяє розвитку ієрархічної системи управління.

У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», передбачено вимогу до наявності такої компетентності керівника як «здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, співробітництва з колегами» [7, с. 8], що зможе сформуватись у процесі делегування повноважень.

Повноваження керівника регламентуються ст. 26 Закону України «Про освіту» [3].

Нами проаналізовано, які з повноважень керівник може делегувати своїм підлеглим (табл. 1):

Таблиця 1

Повноваження керівника закладу освіти, що можуть делегуватись

№ з/п	Зміст повноважень	Можливість передавання повноважень
1.	Організовує діяльність закладу освіти.	так
2.	Вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти.	ні
3.	Призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їхні функціональні обов'язки.	ні
4.	Забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм.	частково
5.	Забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти.	так
6.	Забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти.	так
7.	Сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти.	частково
8.	Сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти.	так
9.	Забезпечує створення в закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування).	так

За табл. 1, бачимо, що лише дві функції не може делегувати керівник закладу освіти: призначати та звільняти працівників і вирішувати питання фінансово-господарської діяльності.

На основі аналізу джерел можна визначити низку факторів, які мають вплив на делегування повноважень: час, авторитет керівника, ресурси, компетентність, умови, кількість підлеглих, складність завдання, досвід виконання (рис. 1):



Рис 1. Фактори впливу на делегування повноважень

Хоча делегування повноважень достатньо теоретично обґрунтовано, однак практика управління закладом освіти зумовлює до пошуку нових інструментів удосконалення, серед яких можуть бути основні ідеї концепції Kaizen. У бізнесі Kaizen відноситься до діяльності, яка постійно покращує всі функції та залучає всіх співробітників. Сила Kaizen полягає в тому, що всі працівники беруть участь і роблять пропозиції щодо покращення діяльності організації у кожній сфері. Мета Kaizen виходить за рамки простого підвищення продуктивності [10; 12].

Концепцію Кайдзен використовують як секрет досконалості в усіх сферах діяльності організації. Важливим концептом у культурі управління Кайдзен є планування цілей, які орієнтовані на постійне оновлення діяльності за рахунок невеликих нововведень. Головний принцип Кайдзен: добрий процес дає добрі результати. Безумовно, що найбільше уваги у цій концепції приділяють мінімізації недоліків і наведенню порядку не тільки в організації, але й в особистому житті людей. Дуже цікавим з них є метод «5 чому», тобто якщо виникли труднощі спитай себе ЧОМУ? Якщо ти отримав відповідь, знову запитай себе ЧОМУ? і так 5 раз, поки людина не зрозуміє повної сутності проблеми. Важливим принципом є *дотримання часу* в кожній роботі, тому головна теза цього принципу – бути пунктуальним і ніколи не підводити ні колег, ні споживачів, ні себе. Отже, у системі Кайдзен умова успіху – це прагнення до постійного вдосконалення якості, що дуже важливо для закладів освіти, які сьогодні на шляху формування

внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Одним із елементів Кайдзен є економія і боротьба із зайвими затратами [12].

Для впровадження концепції Кайдзен у роботу керівників експериментального закладу освіти у м. Тернополі було проведено аналіз рівня здатності суб'єктів освітнього середовища до реалізації виконавських функцій та їхня самооцінка виконавської дисципліни. Наведемо окремі результати експериментальної перевірки. Для аналізу рівня здатності педагогів до виконання доручень була запропонована анкета, що містила 10 питань. Результати анкети такі. Педагоги вважають, що найбільше доручення їм дає заступник директора (69%), 20,7% – директор, і всього лиш 10,3% – керівники різних структурних підрозділів. 51,7% учителів радіють і погоджуються, коли їм керівники делегують повноваження, а 48,3% погоджуються, але не радіють. У відповідь на питання «Чи формує делегування повноважень відповідальність?» – кожен третій педагог із чотирьох (що становить 72,4%) – упевнений, що завжди формує відповідальність, бо вчить тебе правильно виконувати дії й себе перевіряти; а 27,6% – впевнений, що формує відповідальність, але лише частково. Ледь не всі опитувані (82,8%) вважають, що керівник, який часто делегує свої повноваження, є хорошим, бо таким чином керівник довіряє підлеглим; 6,9% – вважає, що «ні», бо краще від керівника ніхто не зробить і такий же відсоток думає, що «так», зокрема тому, що він позбавляється нецікавої роботи. Ну й зовсім мала кількість – 3,4% стверджує, що «ні», вважаючи,

що керівник повинен усе робити сам. У відповідь на п'яте питання «Як повинен діяти керівник під час делегування повноважень?» – думки зовсім поділилися: 34,5% респондентів думає, що керівник зовсім не повинен контролювати, а довіряти людям; 27,6% учасників вважають, що треба призначити когось, хто би стежив за підлеглим; 20,7% – думає, що керівник не повинен призначити когось, хто би стежив за підлеглим; ну й зовсім малий відсоток (3,4%) каже, що необхідно щодень контролювати підлеглих. У відповідь на шосте питання про функції керівника, які не можна делегувати – 79,3% опитуваних твердять, що не можна делегувати завдання високого ступеня ризику; 41,4% – оформлення документації; 27,6% – думає, що не можна делегувати підготовку наради; а 20,7% учителів відповіли, що всі функції керівника можна делегувати. На питання сім відповідей була одноголосна: 100% згодні, що здатність до самоорганізації й самостійності – це є ті риси характеру, які формують делегування повноважень. У відповідь на дев'яте питання «Чи можна делегувати такі повноваження, які виконує працівник в силу своїх обов'язків?» відповіді розділилися: 41,4% – не знають; 31% – стверд-

жують, що «так»; а 27,6% – вважає, що «ні». Ну й у відповідь на десяте питання «Чи втрачає авторитет керівник, який часто делегує повноваження?» більшість (62,1%) вибрали відповідь «ні»; 24,1% педагогів думають, що «так», але є й такі (13,8%), які не знають, що відповісти на дане питання.

Важливим аспектом розвитку делегування повноважень є виконавська дисципліна. Відомо, що органи державної влади поняття *виконавської дисципліни* вважають пріоритетним, і всі державні службовці намагається не порушувати цей принцип. Аналіз джерел з освітнього менеджменту показав, що виконавська дисципліна в закладах освіти має розмитий характер і не є предметом пильної уваги науковців. Однак розуміємо, що для повноважень концепції Кайдзен у процес підвищення якості виконання завдань і доручень важливим є формування виконавської компетентності педагогів та учнів.

Нами запропонована модель виконавської компетентності (табл. 2) і на основі цієї таблиці шляхом самооцінки зібрано дані щодо самооцінювання власне такої компетентності (табл. 3).

Таблиця 2

Структура виконавської компетентності педагогів для реалізації концепції Кайдзен

№ п/п	Сутність здатності педагога до:	Зміст	Зауваги
1	2	3	4
1	реагування на проблеми закладу	Вчитель постійно є в тренді всіх починань закладу, дій адміністрації та розуміння своєї ролі у вирішенні проблем закладу	Керівнику варто підтримувати позитивний мікроклімат і розвивати виконавську дисципліну
2	розуміння своєї позиції у структурній ієрархії управління	Вчитель сприймає свою позицію підлеглого і готовий виконувати завдання керівника	Керівнику треба навчитись балансувати між різними управлінськими позиціями: коли він дає доручення і коли йому дають
3	занурення у завдання керівника	Коли керівник пояснює завдання вчитель не тільки уважно слухає, але й через додаткові запитання глибоко проникає у сутність проблеми.	Для того, щоби підлеглий прийняв доручення треба перевіряти чи повністю зрозумів глибину завдання і допомоги йому в цьому.
4	критичного мислення	Якщо керівник ставить завдання яке неможливе до виконання, чітко заперечити чітко пояснивши причину неадекватності завдання.	Керівнику треба налаштуватись на те, що вчитель може бути незгідний виконувати його завдання
5	відповідальності	Педагог приймає доручення разом з відповідальністю саме за виконання цього завдання. У вчителя сформований високий рівень виконавської дисципліни і він розуміє що не може підвести керівника	Для формування відповідальності треба володіти методами стимулювання та м'якого контролю.
6	консультування	Вчитель навіть при умові повного розуміння завдання через консультування перевіряє себе.	Керівнику після озвучення завдання треба наголосити хто буде здійснювати консультування
7	адекватної самооцінки своїх знань та умінь	Вчитель розуміє як оцінити якість виконаного завдання і уміє критично себе оцінити.	
8	планування своїх дій	Вчитель уміє коректно розподілити свої зусилля у процесі виконання завдань і впоратися до того часу який зазначив керівник	Керівник сам вибирає кому детально описує процес виконання (наприклад молодому вчителю) а кому може довірити самому будувати цю траєкторію
9	рефлексії	Вчитель уміє аналізувати свої дії, звертатися до власного досвіду подумки, заглянути в себе та оцінити минулий, теперішній та майбутній досвід.	Для розвитку рефлексії у педагогів треба проводити тренінги

Таблиця 2 (Подовження)

1	2	3	4
10	використання інноваційних підходів	Хоча керівник прописав напрямок руху у виконанні завдань вчителів на будь-якому етапі може відійти від них і використати непередбачені процесом механізми	Навіть, якщо використання інновацій було не доречним, керівнику не варто критично це сприймати.
11	ризиків у виборі інструментів	Уміння адекватно послуговуватися новими інструментами і не боятися, що вони дадуть неочікуваний ефект	При поясненні завдання керівнику треба передбачити можливість ризику, з яким стикнеться педагог
12	аналізу виконання завдань іншими працівниками	Уміння піддавати аналізу роботу інших педагогів, порівнювати зі своїми досягненнями під час виконання доручень	Застосовувати самооцінку, взаємооцінку та колективну оцінку виконання доручень
13	пошуку інформації	Здатність швидко орієнтуватись в інтернет-просторі для пошуку інформації, необхідної для виконання доручень	Доручати заступникам збирати банки інформації
14	використання ІКТ	Уміння обробляти статистичну інформацію у різних програмах і представляти її візуально	Проводити систематичне навчання педагогів з використання ІКТ

Результати оцінювання компетентності педагогів щодо виконання доручень

Таблиця 3

Вчитель Здатність до:	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	До	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
реагування на проблеми закладу	7	8	9	9	8	7	6	8	10	9	8	8	8	9	9	9	8	8	6	7
розуміння своєї позиції у ієрархії управління структурі	9	9	8	8	9	8	7	7	8	8	7	7	6	6	7	7	6	7	7	7
занурення у завдання керівника	5	6	6	6	7	7	6	8	9	8	7	6	5	6	8	8	9	8	7	7
критичного мислення	6	7	8	8	7	7	6	8	9	8	6	5	4	7	8	8	7	6	6	6
відповідальності	9	8	7	8	8	8	9	9	10	9	8	8	7	8	9	9	8	8	8	8
консультування	7	8	9	9	8	8	9	8	8	8	7	7	6	7	7	7	7	8	9	9
адекватної самооцінки своїх знань та умінь	7	8	9	8	7	7	8	8	9	9	8	6	4	6	8	8	9	9	8	8
планування своїх дій	9	9	8	8	9	8	7	8	8	8	9	7	6	8	9	7	5	5	6	7
рефлексії	9	8	7	9	10	9	9	9	8	8	9	8	5	5	7	8	9	9	8	8
використання інноваційних підходів	5	5	4	5	6	7	7	8	9	8	7	8	9	8	6	7	8	8	7	7
ризиків у виборі інструментів	7	7	8	8	8	8	9	8	7	8	8	8	7	7	7	7	6	8	9	8
аналізу виконання завдань іншими працівниками	6	6	6	7	7	8	8	8	8	7	6	7	4	6	8	8	9	8	7	8
пошуку інформації	9	9	8	9	10	10	9	9	9	7	5	5	5	6	8	8	7	7	8	8
використання ІКТ	6	6	7	7	8	7	5	8	9	9	8	6	3	5	9	9	8	6	7	8
Сума	101	104	104	109	112	109	105	114	121	114	103	96	79	94	110	110	106	105	103	106

У табл. 3 показано результати самооцінки власної компетентності педагогів. У верхньому рядку таблиці номери, під якими були залучені до опитування вчителі, а також вказано самооцінки до експерименту й після проведення тренінгів.

По вертикалі подано компетентності педагогів щодо дотримання виконавської дисципліни у процесі делегування повноважень, серед яких здатність до: реагування на проблеми закладу, розуміння своєї позиції у ієрархії управління структурі, занурення у завдання керівника, критичного мислення, відповідальності, консультування,

адекватної самооцінки своїх знань та умінь, планування своїх дій, рефлексії, використання інноваційних підходів, ризиків у виборі інструментів, аналізу виконання завдань іншими працівниками, пошуку інформації, використання ІКТ.

Невелика різниця в оцінках компетентності педагогів (рис. 2) щодо виконання доручень обумовлена тим, що всі вчителі апіорі є дуже відповідальними; вони самі делегують доручення учням; на жаль, невеликий період експерименту (4 місяці) не дав змоги досягти повного зростання їх компетентності.

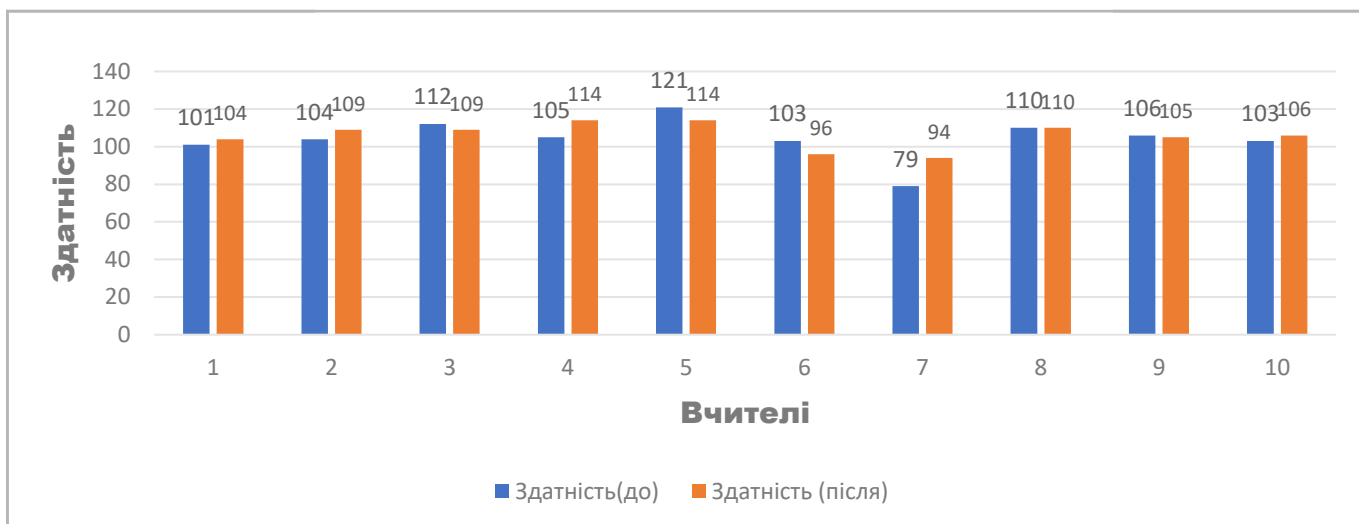


Рис. 2. Узагальнені порівняльні оцінки компетентності педагогів щодо виконання доручень

Для делегування повноважень у концепції Кайдзен пропонуємо використовувати у закладі освіти, враховуючи такі компоненти (рис. 3):



Рис. 3. Основні ідеї Кайдзен в освіті

Розглянемо сутність компонентів Кайдзен для вдосконалення процесу делегування повноважень у закладі освіти.

Забезпечення якості. За цією концепцією, якщо продукт не можливий до використання, то його треба або утилізувати або переробити. Оскільки у закладі освіти можливість утилізувати будь-який предмет немає, то варто орієнтуватися на перероблення. Є зауваження до плану – отже, треба переробити. Учні погано написали контрольну роботу – отже, треба переписати. Погано підготовлена класна година – треба її ще раз провести. Недостатньо добре вчитель виконав доручення директора – мусить ще раз його виконати.

Скорочення перевитрат часу. Погоджуємося з Н. Білик, що тайм-менеджмент – ефективна технологія управління сучасним закладом освіти [1]. Незнання тайм-менеджменту у закладі освіти може призвести до порушення режиму роботи закладу: наприклад, директор запізнюється, вчителі запізнюються, тоді й учні-запізнюються. Якщо колектив доручив директору дізнатись, чому немає грошової винагороди в кінці року, а керівник кілька разів говорить, що він не мав часу, то може бути впевненим в тому, що й учителі не будуть вчасно виконувати його розпорядження.

Оперативне вирішення проблем. Це положення застерігає керівників не марнувати часу педагогів: не перевищувати часу проведення нарад, педрад, не забирати час у педагога, коли керівник пояснює йому, які надає йому по повноваженнях, у формації якогось завдання. Звідси, керівник повинен показувати приклади оперативного вирішення завдань, лаконічних виступів і конкретних рішень.

Використання талантів. Інколи керівник не має відповідної компетентності для розв'язання завдання, але й боїться делегувати це завдання якомусь працівнику, щоб підлеглий його не перевершив. Керівникам треба пам'ятати, що, чим більше талановитих педагогів він рекламує поза межами закладу, тим вищий авторитет і його й закладу.

Невеликі зміни. Не треба прагнути відразу впровадити складні інновації, а пробувати шукати ділянки в школі, на яких можна майже щодня щось покращувати. Наприклад: у школі вхідні двері щільно не зачиняються, й тому холодно в коридорі. Ось якими кроками можна покращити цю ситуацію: 1) доручити завгоспу поставити пружину; 2) черговому вчителю бути біля дверей перед уроками і вкінці; 3) зробити напис на дверях «Хто тихо двері відкриває, той оцінки гарні заробляє»; 4) поставити фотографа-учня, щоб робив світлини для газети про те, як чемно заходять учні до школи; 5) провести класну виховну годину з практичним заняттям: «Як хлопці повинні чемно про-

пускати дівчат»; 6) доручити черговому учневі бути «шкільним швейцаром», тобто тримати двері, поки йде великий наплив учнів тощо.

Підвищення відповідальності. Домогтись цього можна у процесі делегування повноважень, використовуючи методи стимулювання.

Самокритика і самодисципліна. Зрозуміло, що більшість людей дуже боляче реагують на критику, тому що в них зовсім не розвинуте самокритичне ставлення до себе. Тому треба надавати вчителям можливості для самокритики під час самоаналізу уроку, самоаналізу виконання доручених повноважень, а також проводити тренінги для розвитку самоаналізу.

Отже, Кайдзен – це філософія, концепція і стиль життя організації, яка допомагає перевести діяльність на шлях постійного покращення. Для керівника освіти сьогодні це дуже важливо, оскільки складність ситуації управління у воєнний час спонукає до пошук інструментів економії часу для виділення часу на інші важливі види діяльності, пов'язані з дотриманням безпеки суб'єктів освітнього середовища.

Висновки. Делегування повноважень є важливим інструментом управління, який економить час керівника та сприяє розвитку компетентності педагогів. Керівник закладу освіти повинен розглядати делегування повноважень як інструмент підвищення якості управління закладом освіти. Для вдосконалення процесу делегування повноважень запропоновано концепцію Кайдзен та виокремлено основні компоненти, що дало змогу підвищити якість цього процесу, що підтвердили результати експерименту. Самооцінки педагогів щодо розвитку здатностей до дотримання виконавської дисципліни продемонстрували достатній рівень розвитку виконавської дисципліни серед педагогів.

Перспективами подальших досліджень можуть бути розроблення критеріїв оцінювання ефективності делегування повноважень та розробка методичних рекомендацій щодо використання концепції Кайдзен.

Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Тайм-менеджмент – ефективна технологія управління сучасним закладом освіти. *Менеджмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., (Полтава, 29 трав. 2020 р.) / за заг. ред. С. В. Королюк. Полтава : ПОІППО, 2020. С. 268–279.
2. Боднар О. С. Менеджмент персоналу закладу загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Крок, 2021. 380 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
5. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
6. Менеджмент : понятійно-термінологічний словник / за ред. Г. В. Шокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. Київ : МАУП, 2007. 744 с.

7. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: затверджений Міністерством економіки України від 17 вересня 2021 року. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/844/84435/Nakaz-568-zatverdzh_standartu_keriv_22_0.pdf
8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2016. 360 с.
9. управління закладом освіти: підручник / за ред. В. В. Крижка, О. С. Боднар. Київ: Освіта України, 2022. 556 с.
10. Do Doanh. What is Continuous Improvement (Kaizen)? URL: <https://theleanway.net/what-is-continuous-improvement>
11. Follett M. P. *The New State, Chapter XIV. The Group Principle at Work*, 1918
12. Hargrave Marshall Kaizen. Rasure Erika. URL: <https://www.investopedia.com/terms/k/kaizen.asp>
13. Kaizen. The dual nature of the kaizen system. URL: <https://www.leanproduction.com/kaizen/>

References

1. Bilyk, N. I. (2020). Taim-menedzhment – efektyvna tekhnolohiia upravlinnia suchasnym zakladom osvity [Time management is an effective technology for managing a modern educational institution]. In S. V. Korolyuk (Ed.), *Menedzhment rozvytku suchasnoho zakladu osvity v umovakh informatsiinoho osvitnoho prostoru [Management of development of a modern educational institution in the conditions of information educational space]: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf.* (pp. 268-279). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
2. Bodnar, O. S. (2021). *Menedzhment personalu zakladu zahalnoi serednoi osvity [Personnel management of general secondary education]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
3. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Marmaza, O. I. (2017). *Menedzhment osvitnoi orhanizatsii [Management of educational organization]*. Xarkiv: TOV «Shhedra sadyba» [in Ukrainian].
5. Maslov, V. I., Bodnar, O. S., & Gorash, K. V. (2012). *Naukovi osnovy ta tekhnolohii kompetentnoho upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom [Scientific bases and technologies of competent management of a general educational institution]: monografiya*. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
6. Shhokin, G. V., Golovatyi, M. F., Antonyuk, O. V., & Sladkevych V. P. (Eds.). (2007). *Menedzhment [Management]: ponyatino-terminologichnyi slovnyk*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
7. *Profesiynyi standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Head (director) of general secondary education»]: zatverdzhenyi Ministerstvom ekonomiky Ukrainy vid 17 veresnya 2021 roku*. Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/844/84435/Nakaz-568-zatverdzh_standartu_keriv_22_0.pdf [in Ukrainian]
8. Khrykov, Ye. M. (2016). *Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution]: navch. posib*. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
9. Kryzhka, V. V., & Bodnar, O. S. (Eds.). (2022). *Upravlinnia zakladom osvity [Management of educational institutions]: pidruchnyk*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
10. Do, Doanh. *What is Continuous Improvement (Kaizen)?* Retrieved from <https://theleanway.net/what-is-continuous-improvement>
11. Follett, M. P. (1918). *The New State, Chapter XIV: «The Group Principle at Work»*.
12. *Hargrave Marshall Kaizen. Rasure Erika*. Retrieved from <https://www.investopedia.com/terms/k/kaizen.asp>
13. *Kaizen. The dual nature of the kaizen system*. Retrieved from <https://www.leanproduction.com/kaizen/>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 04.06.2022



УДК 378.37:372

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-29-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-29-37)Сорочан Тамара
Шабала ЮліяORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4704-2385>ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5696-3939>

POST-ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

A Представлено та обґрунтовано теоретичні основи інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Особливу увагу приділено обґрунтуванню етапу її post-впровадження та адаптації до нових умов роботи. Схарактеризовано етап post-впровадження як підтвердження вірогідності результатів експерименту у нових умовах, визначено особливості запровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти та проаналізовано приклади практичного досвіду запровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень і воєнного стану.

Ключові слова: post-впровадження; система методичної роботи; професійний розвиток; інтерактивна технологія; модель інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи

S *Sorochan Tamara, Shabala Yulya. Post-implementation of interactive technology of professional development of primary school teachers in the system of methodical work institutions of general secondary education.*

Significant changes that are occurring in the implementation of the Concept of the New Ukrainian School lead to the renewal of the system of methodological work both in general secondary education institutions and in the established Centers for Professional Development of Teachers. This article presents and substantiates the theoretical foundations of interactive technology for the professional development of primary school teachers in the system of methodical work of general secondary education institutions. Particular attention is paid to justifying the stage of its post-implementation and adaptation to new working conditions. Based on the study and generalization of practical experience of professional activity of primary school teachers, goals, objectives, object and subject of research, as well as the author's idea, an interactive model of professional development technology of primary school teachers in the system of methodical work of secondary schools. five interdependent blocks are presented: target; theoretical; procedural, reflexive; effective. The proposed model is presented as a system reflecting the essence of the professional development of primary school teachers with the provision of positive dynamics of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of general secondary education. It is proved that the professional development of primary school teachers in the system of methodical work of general secondary education is a controlled dynamic process, which in essence is aimed at achieving a high level of professional development and develops according to scientific principles and approaches in specific pedagogical conditions. learning models in accordance with the requirements of the digital society, the concept of the New Ukrainian School, updating the system of methodological work and crisis conditions.

Key words: post-implementation; system of methodical work; professional development; interactive technology; model of interactive technology of professional development of primary school teachers in the system of methodical work

Сорочан Тамара Михайлівна, докторка педагогічних наук, професорка, директорка, Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Україна

Sorochan Tamara, doctor of pedagogical sciences, professor, director of Postgraduate Education, Central Institute SIHE «University of Education Management», NAES of Ukraine, Ukraine

E-mail: anprof@ukr.net

Шабала Юлія Анатоліївна, старша викладачка кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Україна

Shabala Yulya, senior lecturer at the Department of Philosophy and Adult Education of Postgraduate Education, Central Institute SIHE «University of Education Management», NAES of Ukraine, Ukraine

E-mail: syrist@uem.edu.ua

Актуальність проблеми. Суттєві зміни, що відбуваються в умовах реалізації Концепції Нової української школи, зумовлюють оновлення системи методичної роботи як у закладах загальної середньої освіти, так і у створених Центрах професійного розвитку педагогічних працівників.

Зокрема, створено і запроваджено програми підвищення кваліфікації тренерів для підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах Нової української школи, надано методичні рекомендації щодо професійного розвитку вчителів [22; 23; 24].

Упродовж 2017–2020 років було проведено дисертаційне дослідження «Професійний розвиток учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти» (Ю. Махновець, науковий керівник Т. Сорочан) на базі Центрального інституту післядипломної освіти (Довідка № 19-03/04 від 20.01.2022 р.), Волинського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Довідка без номера), Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Довідка № 069 від 14.02.2020 р.), відділу освіти, культури, молоді та спорту Андрушківської сільської ради Попільнянського району Житомирської області (Довідка №51/01-37 від 13.02.2020), відділу освіти Попільнянської селищної ради (Попільнянської ОТГ) (Довідка №01-21/130 від 04.03.2020), Бучанського НВК «СЗОШ I-III ЗОШ I-III ступенів» №4 м. Буча (Довідка №510 від 08.12.2020), Княгининівського НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів – Дошкільний навчальний заклад» (Довідка № 54/05-14 від 05.02.2020 р.), Української спеціалізованої ЗОШ I-III ступенів №2 з поглибленим вивченням окремих предметів Обухівської районної ради Київської області (Довідка без номера), яке включало експериментальну перевірку інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти та відповідної моделі.

Було зроблено висновки про доцільність запровадження в практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти та закладів загальної середньої освіти моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи, за допомогою якої здійснюється позитивна динаміка їхнього професійного розвитку.

Проте впродовж 2020–2022 років потужного впливу набули кризові умови функціонування системи методичної роботи за часів карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією COVID-19 та правовим режимом воєнного стану. Це зумовило об'єктивну потребу постійної підтрим-

ки професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти у нових умовах. Виходячи із вищезазначеного, вбачаємо необхідність додаткового етапу експерименту – post-впровадження інтерактивної технології й моделі професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичних праць за проблемою сучасних технологій навчання дорослих показав, що цією проблемою займалися такі відомі науковці: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоєва, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін. Дослідженням проблеми моделей та моделювання в загальнотеоретичному аспекті займалися такі дослідники: Н. Білик, С. Гончаренко, Г. Єльнікова, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Олійник, В. Пікельна, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Штофф та ін. Аналіз джерельної бази дослідження засвідчує значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до моделювання технологій професійного розвитку педагогів.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

Однак проведений аналіз наукових праць і практики досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що етап post-впровадження моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти в нових умовах потребує подальшого дослідження та уточнення.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні етапу post-впровадження моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: схарактеризувати етап post-впровадження як підтвердження вірогідності результатів експерименту у нових умовах; визначити особливості запровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти; проаналізувати приклади практичного досвіду запровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень і воєнного стану.

Викладення основного матеріалу дослідження. У процесі обґрунтування теоретичних основ моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти до уваги взято концептуальні ідеї, положення, викладені в наукових працях учених України В. Кременя та В. Бикова (особливості модельного подання та освітнього застосування категорій) [13], М. Бирки (концепція системи професійного розвитку природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті) [4], Н. Білик (моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів) [5], В. Маслова (моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці) [14], В. Олійника (тенденції розвитку післядипломної освіти в умовах трансформації суспільства) [16], З. Рябової (теоретичні аспекти моделювання та проектування в навчальному закладі) [20], С. Сисоєвої (інтерактивні технології навчання дорослих) [21], Т. Сорочан (проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи та експериментальної технології професійного розвитку педагогів у відкритому університеті) [8].

Із метою дослідження позитивної динаміки професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти нами було здійснено моделювання інтерактивної технології професійного розвитку. Моделювання як загальнонауковий метод пізнання виступає одночасно й універсальним методом дослідження і дозволяє вивчати процес до його здійснення, що: дає можливість виявити та ліквідувати або зменшити можливі негативні наслідки до їхнього реального прояву; дозволяє цілісно вивчити процес, оскільки надає можливість виявити зв'язки між елементами моделі; полегшує теоретичний аналіз; дозволяє використовувати кількісні методи аналізу та одержувати на основі них науково-обґрунтовані відомості про досліджуваний процес [18].

Модель – це є узагальнений уявний образ, що заміщає й відображає структуру і функції (взяті в динамічній єдності в контексті соціокультурного середовища) конкретного об'єкту вивчення [10, с. 25].

С. Гончаренко зазначає, що модель треба розуміти як штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [6, с. 120].

В. Олійник під моделлю розуміє систему об'єктів чи знаків, яка відображає основні (істотні) властивості системи-оригіналу і дозволяє отримати інформацію про можливі стани системи в майбутньому і шляхи їх здійснення [15].

С. Сисоєва стверджує, що під моделлю потрібно розуміти об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього або про його частини інформацію. Моделі зазвичай бувають у вигляді

малюнків, креслень, схем, таблиць, матриць, символів або описуються у вигляді тексту [21, с. 100].

Погоджуємось з В. Масловим, який доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву. Взагалі, побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату. Отже, все перелічене є характеристикою дидактичного процесу, процесу формування та розвитку компетентностей [14].

Дослідниця Т. Пушкар, яка займалась проблемою моделювання як теоретичного методу розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю, вважає, що традиційно до складу моделі професійної підготовки вчителя вносять кілька основних компонентів, серед яких:

1) цільовий компонент (цілемотиваційний, соціально-цільовий і т. п.), у межах якого вирішується питання «з якою метою здійснюється професійна підготовка вчителя-філолога?» або ж «що має стати результатом професійної підготовки вчителя-філолога?»;

2) змістовий компонент (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;

3) процесуальний (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний тощо) – вміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, в тому числі авторську складову процесу професійної підготовки;

4) результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо) – яким детерміновано співвіднесення мети і результату розробленої моделі та здійснюється перевірка отриманих результатів в ході експерименту [19].

У педагогічних дослідженнях модель виступає як ідеальний зразок, орієнтир для виділення істотних властивостей досліджуваного об'єкту, в нашому випадку – професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Модель інтерактивної технології дозволить відобразити діяльність не тільки як систему по формуванню компетентностей, а й особливості цього процесу, переваги та можливі ризики на усіх етапах запровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи.

На основі узагальнення зазначеного вище, вивчення та узагальнення практичного досвіду професійної діяльності учителів початкової школи, мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження, а також авторського задуму було розроблено інтерактивну модель технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти,

у структурі якої представлено 5 взаємозалежних блоків: Цільовий; теоретичний; процесуальний, рефлексивний; результативний (рис. 1): Запропонована модель представлена як система, яка відображає сутність професійного розвитку учителів початкової школи із забезпеченням позитивної динаміки про-

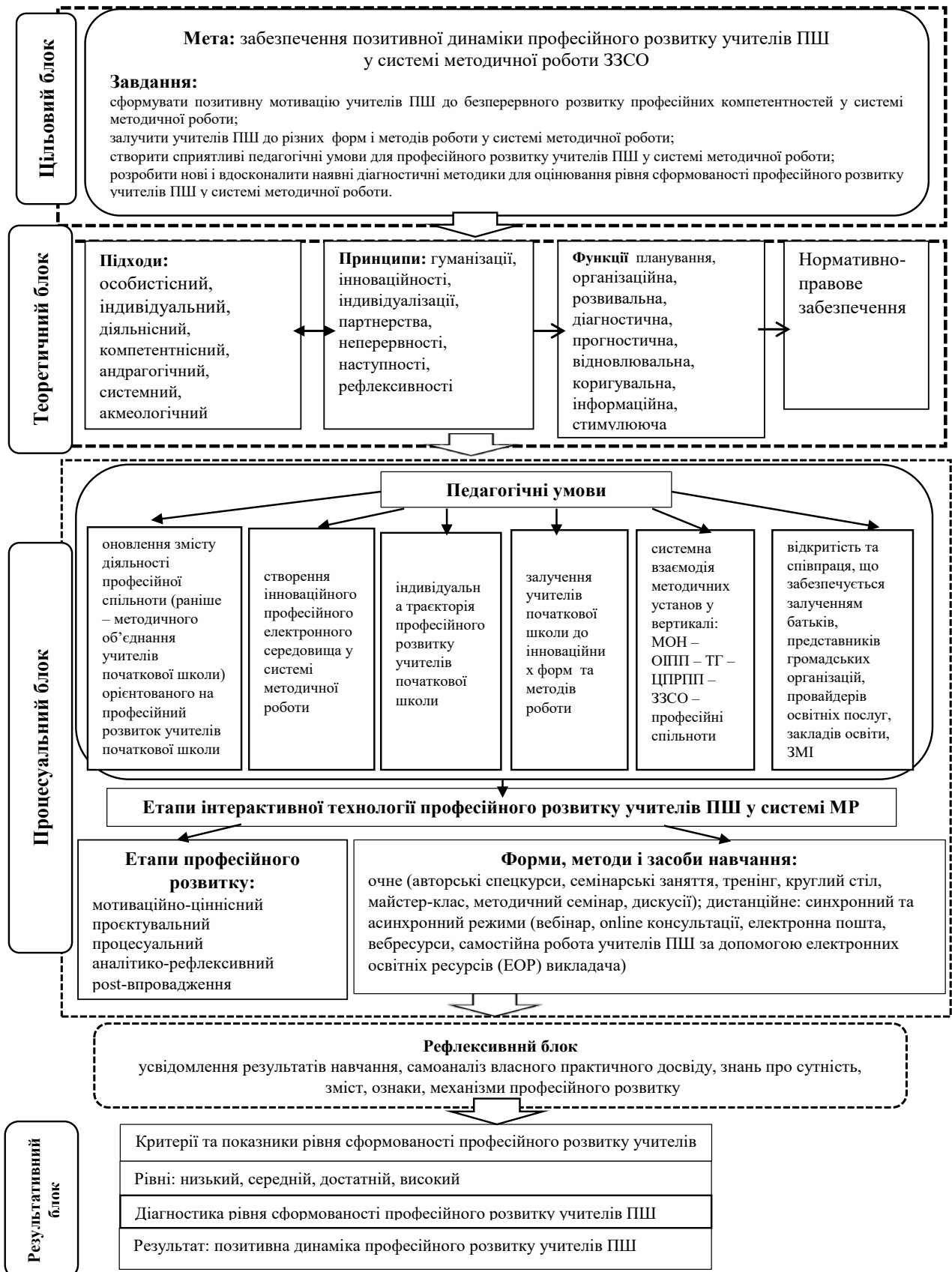


Рис. 1. Модель інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи ЗЗСО

фесійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Інтерактивні технології навчання дорослих забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається [9].

Інтерактивні технології у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти – це крок до підвищення якості освіти. Це зумовлено тим, що інтерактивні технології підвищують мотивацію, сприяють формуванню партнерських відносин, розвивають співпрацю, формують здатність мислити неординарно і є необхідною умовою підвищення професійного розвитку учителів початкової школи. У системі методичної роботи інтерактивні технології забезпечують використання і добір таких інтерактивних методів, форм, методик, які дозволять досягнути запланованих результатів та розкриють перед учителями початкової школи нові шляхи та перспективи творчого розвитку.

Ми розробили інтерактивну технологію професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи, яка реалізується на п'ятьох етапах: мотиваційно-ціннісному, проєктувальному, процесуальному, аналітико-рефлексивному та post-впровадження. Відповідно до мети нашої статті пропонуємо детально ознайомитись із етапом post-впровадження.

Ми розуміємо етап post-впровадження як додатковий період дослідження у нових умовах, що можуть суттєво вплинути, навіть змінити отримані результати, засвідчити або спростувати, що змодельована інтерактивна технологія професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти може мати широкий контекст використання. Із цією метою ми залучили до апробації результатів експеримен-

ту інші заклади загальної середньої освіти, які попередньо не брали участь в експерименті, але застосували інтерактивну модель професійного розвитку вчителів початкової школи у нових умовах, що були спричинені карантинними обмеженнями і воєнним станом.

Етап post-впровадження передбачав адаптацію моделі інтерактивної технології до нових умов роботи, а саме: реалізації Концепції НУШ; оновлення системи методичної роботи (створення ЦПРПП) та кризових умов (пандемія COVID-19 та воєнний стан).

Нами визначено часткову гіпотезу цього етапу: розроблену нами інтерактивну технологію будемо вважати готовою до застосування, якщо в кризових умовах (карантинні обмеження, воєнний стан) буде підтверджено позитивну динаміку професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Саму модель інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти ми не змінювали, а відстежували її результативність у змінених зовнішніх умовах.

Оскільки найхарактернішою ознакою зміни зовнішніх умов на етапі post-впровадження стала обмеженість очних зустрічей і проведення заходів у звичних формах в аудиторії, ми зробили акцент на широкому застосуванні цифрових технологій (В. Биков [2], А. Гуржій, В. Лапінський [7], Л. Карташова [11], М. Кириченко [12]).

Основою формування змісту моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи стало практичне застосування професійних знань, спрямованість науково-методичної інформації на особистісні характеристики, педагогічні умови та професійні інтереси учителів початкової школи. З цією метою на етапі post-впровадження для професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи створено самокеровану онлайн-дошку Padlet за посиланням: https://padlet.com/Yulya_shabala/geoj2hv4ktgre9k1 (рис. 2):

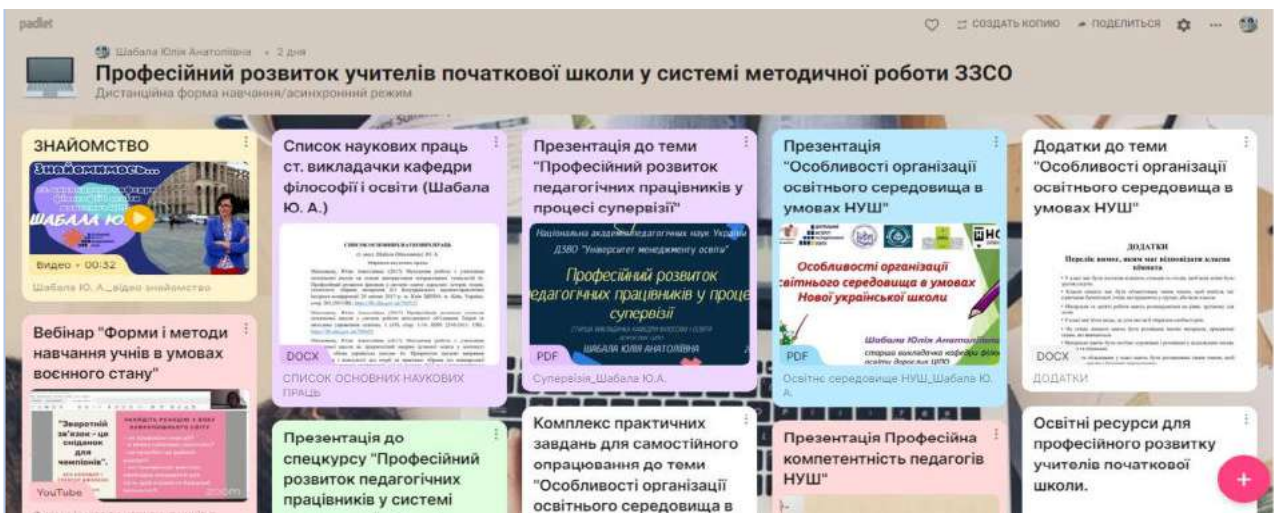


Рис.2. Онлайн-дошка Padlet

Онлайн-дошка містить електронні освітні ресурси: мультимедійні презентації, відео-ресурси, методичні рекомендації, комплекс практичних завдань для самостійного опрацювання, дидактичні матеріали тощо.

Вибір засобів навчання залежав від дидактичної мети, змісту, формату проведених занять та запитів педагогів. Особливу увагу було приділено проблемним, пошуковим, творчим методам роботи. Зауважимо, що інформаційно-освітнє середовище створює умови та розширює можливості для підвищення незалежності та самостійності учителів початкової школи; самомотивації в навчанні; глибшого ознайомлення з новими технологіями навчання; навчання за власним графіком в умовах гнучких дедлайнів; відпрацювання індивідуального підходу до кожного учителя початкової школи та формування власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Під час залучення учителів початкової школи до різних форм і методів роботи відбувалось не тільки засвоєння нових знань, а й атмосфера безпеки, психологічна підтримка, співпраця, оптимізований навчальний зміст, спілкування, взаємодія, цінності і свобода вибору.

Характерними особливостями навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища науковці Н. Бахмат [1], В. Биков [3], Л. Карташова [11] виокремлюють:

- застосування системного підходу організації освітнього процесу з метою структурування навчально-методичного матеріалу, що, у свою чергу, дозволяє формувати його контент у вигляді логічної системи модулів;
- гнучкість і відкритість освітнього процесу відповідно до потреб учителів початкової школи в умовах НУШ, їх особистих якостей, інтересів, можливостей використання ІКТ, що дозволяє покращити результативність навчання;
- можливість інтенсифікувати та оновлювати освітній процес на основі мультимедійного формату навчальних матеріалів;
- створення умов для організації інтерактивного навчання як очному, так і в дистанційному форматі;
- компетентнісну спрямованість освітнього процесу – що дозволяє інтегрувати навчальну, самостійну, дослідницьку та інші види діяльності учителів початкової школи згідно з концепцією НУШ; визначати формування цифрових компетентностей, сприяє конкурентоспроможності вчителів початкової школи;
- забезпечення неперервності освіти та навчання впродовж життя;
- цифровий формат навчально-методичних матеріалів (навчальних планів, програм, посібників, конспектів, лекцій, методичних вказівок, рекомендацій тощо) сприяє організації самостійної роботи із засвоєння навчальної

інформації в індивідуальному темпі в зручний для кожної особи час;

– можливість візуалізації змісту навчання, демонстрації процесів і явищ.

Погоджуємось із думкою дослідників, що в умовах інформаційно-освітнього середовища вбачається можливим та необхідним організація професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти за різних організаційних форм навчання.

Навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища будується на основі синергетики об'єктивної та віртуальної реальності. Це, у свою чергу, сприяє розвитку творчих здібностей кожного учасника освітнього процесу і формування мотивації до генерування нових ідей та накопичення творчого потенціалу вчителя початкової школи.

Прикладом застосування моделі інтерактивної технології професійного розвитку вчителів початкової школи на етапі post-впровадження було проведення вебінару «Форми і методи навчання учнів в умовах війни» 5 травня 2022 року в межах акції «Переможні обрії освіти» (спікерка від кафедри філософії і освіти дорослих – ст. викл. Шабала Ю. А.). На вебінарі було присутньо понад 200 осіб з різних регіонів України: м. Київ, Київська обл., Полтавська обл., Одеська обл., Чернівецька обл., Львівська обл., Хмельницька обл., Тернопільська обл., Сумська обл., Черкаська обл.

Зміст вебінару спрямований на розвиток професійно-педагогічної та соціально-психологічної компетентностей педагогічних, науково-педагогічних працівників та працівників психологічних служб щодо теоретичних і практичних аспектів реалізації форм та методів роботи з учнями в умовах воєнного стану.

Під час вебінару були розглянуті питання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, а саме: особливості синхронного та асинхронного режимів; зацікавлено увагу на варіативність форм та методів навчання учнів з використанням різних веб-ресурсів для дистанційного навчання; здійснено рефлексію та зворотній зв'язок за допомогою інструментарію платформи (загального чату) в режимі реального часу.

Для учасників вебінару було створено Інтелект-карту «Професійний розвиток педагогів: підбірка сервісів для дистанційного навчання» за посиланням: <http://surl.li/vxuys>

Матеріали вебінару були розміщені на YouTube каналі ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=qqxJxe2UEuE>, що розширило можливості професійного розвитку цільової аудиторії.

Тема вебінару важлива та актуальна для вчителів початкової школи, про що свідчить кількість переглядів на

YouTube каналі ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України та зворотній зв'язок від учасників вебінару (рис. 3):

Висновки з даного дослідження. Всі етапи реалізації авторської моделі відповідають закономірностям професійного розвитку учителів початкової школи у системі

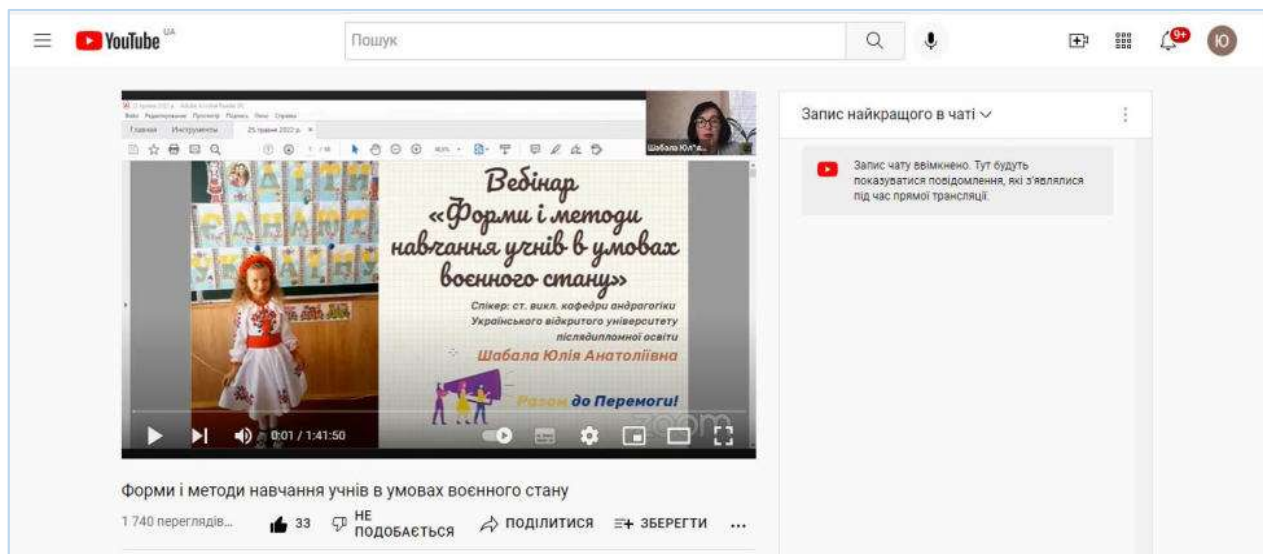


Рис. 3. Вебінар «Форми і методи навчання учнів в умовах війни»

Застосування моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти на етапі post-впровадження показало, що найбільш ефективними є такі форми навчання учителів початкової школи, які включають цифровий та традиційний формати та дозволяють обрати власну траєкторію професійного розвитку з використанням різних методів, прийомів, методик, засобів навчання (робота в малих групах, онлайн-консультації, вебінари, тренінги, семінари, рольові ігри, дискусії, вправи на виявлення потреб та запитів педагогів).

За допомогою моделі інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти, яку ми адаптували на етапі post-впровадження для ефективного навчання, рекомендуємо учителям початкової школи визначити цілі навчання (очікувані результати), застосувати нетворкінг (обмін досвідом) та реалізувати здобутий практичний досвід в своїй професійній діяльності. Доцільним та дієвим для позитивної динаміки професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи також буде створення кейсу «Set of competencies», що передбачає створення інтелект-карт компетентностей (наявний та бажаний досвід), індивідуальної траєкторії професійного розвитку учителів початкової школи (залучення до інноваційних форм та методів професійного розвитку у системі методичної роботи) та реалізації своєї індивідуальної траєкторії професійного розвитку (самостійне удосконалення своїх компетентностей на практиці та відтворюваність у різних умовах).

методичної роботи закладів загальної середньої освіти і як результат – забезпечення позитивної динаміки показників професійного розвитку учителя початкової школи, що сприяє формуванню позитивних змін у знаннях і переконаннях, практиці викладання та впливає на покращення результатів навчальних досягнень учнів, а відтак стає ключовим чинником розвитку Нової української школи.

Отже, професійний розвиток учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти – це керований динамічний процес, який за своєю сутністю спрямований на досягнення високого рівня професійного розвитку та розвивається за науковими принципами і підходами у конкретних педагогічних умовах, із застосуванням розроблених та адаптованих моделей навчання відповідно до вимог цифрового суспільства, Концепції Нової української школи, оновлення системи методичної роботи та кризових умов.

Перспективи подальших розвідок. Перспектива подальших розвідок у напрямі дослідження полягає у дослідженні сучасних інтерактивних технологій професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти та впровадженні методичних рекомендацій щодо їх запровадження в практику.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Використання хмарних технологій у діяльності вчителя початкової школи зі спрямуванням на неперервний розвиток. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*. Умань : Жовтий О. О., 2016. С. 12–15.
2. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. Вип. 9. С. 9–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_4.

References

3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання* : зб. наук. праць / за ред.: В. Ю. Бикова Ю. О. Жука ; Ін-т засобів навчання АПН України. Київ : Атіка, 2005. С. 5–15.
4. Бирка М. Ф. Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.
5. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ЦППО АПН України. Київ, 2005. 22 с.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
7. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 30–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_15_5
8. Експірієнс-технології професійного розвитку педагогів у відкритому університеті / Т. Сорочан, А. Гуржій, В. Зайчук, Л. Карташова. *Наука та освіта* : зб. пр. XVI міжнар. наук. конф. Хмельницький : ХНУ, 2021. С. 26–30.
9. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник / упоряд. С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
10. Казакова Н. В. Змістово-психологічний чинник педагогічної практики у процесі особистісного зростання майбутнього педагога. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії* : матеріали міжвузівської (заочної) наук.-практ. конф. (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) / уклад.: Н. В. Казакова, Н. А. Сивак, І. П. Яшук. Хмельницький, 2016. С. 67–73.
11. Карташова Л. А. Інформаційно-освітнє середовище системи професійно-технічної освіти: проблеми та перспективи. *Professional Pedagogics*. 2015. № 9. С. 72–77. URL: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2015.9.72-77>
12. Кириченко М. О. Формування ідеології інформаційного суспільства в умовах глобальної інформатизації: тенденції, парадигми, перспективи розвитку / [монографія]. Харків : Технологічний Центр, 2017. 320 с.
13. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3
14. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
15. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 56–66.
16. Олійник В. В., Медведь В. В. Цільове управління навчальними закладами в ринкових умовах : навч. посіб. / за ред. Г. А. Дмитренка. Київ : ЦППО, 2002. 120 с.
17. Олійник В. В., Кириченко М. О., Отич О. М., Сорочан Т. М., Бондарчук О. І., Діденко Н. Г., Сергеева Л. М., Клокар Н. І., Сидоренко В. В., Скрипник М. І. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Умань, 2017. С. 382–391.
18. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.
19. Пушкар Т. М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 11. С. 273–278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_62
20. Рябова З. В. Моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі. *Теорія і методика професійної освіти*. 2016. № 9 (1). URL: http://tmpe.eor.by/images/Vol_9/3_16_tmpe_9_ryabova.pdf.
21. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
22. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології* : зб. матеріалів III-ї Всеукр. Інтернет-конф. / упоряд.: В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2018. Ч. 1. С. 135–140.
23. Сорочан Т. М. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. *Методист*. 2018. № 2 (74). С. 4–7. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709943/>
24. Сорочан Т. М. Підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. № 6 (78). С. 4–9. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710731/>
1. Bakhmat, N. V. (2016). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u diialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly zi spriamuvanniam na neperervnyi rozvytok [The use of cloud technologies in the activities of primary school teachers with a view to continuous development]. *Neperervna pedahohichna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy* [Continuing pedagogical education in Ukraine: state, problems, prospects] (pp. 12-15). Uman: Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2010). Vidkryte navchalne seredovyshe ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity [Continuing pedagogical education in Ukraine: state, problems, prospects]. In *Naukovyi chasopys Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Komp'uterno-orientovani systemy navchannia* [Scientific journal Nat. ped. University named after MP Dragomanova. Computer-based learning systems]: zb. nauk. pr. ats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova (Is. 9, pp. 9-16). Kyiv. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_4 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2005). Teoretyko-metodolohichni zasady modeliuвання navchalnoho seredovyshecha suchasnykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of modeling the learning environment of modern pedagogical systems]. In V. Yu. Bykov, & Yu. O. Zhuk (Eds.), *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids]: zb. nauk. prats (pp. 5-15). Kyiv: Atika [in Ukrainian].
4. Byrka, M. F. (2015). *Teoriia ta praktyka profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u pislidyplomnii osviti* [Theory and practice of professional development of teachers of natural and mathematical disciplines in postgraduate education]: monohrafia. Chernivtsi: Tekhnodruk [in Ukrainian].
5. Bilyk, N. I. (2005). *Modeliuвання protsesu navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv* [Modeling the learning process in the system of teacher training]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Kyiv: Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
7. Hurzhii, A. M., & Lapinskyi, V. V. (2013). Elektronni osviti resursy yak osnova suchasnoho navchalnoho seredovyshecha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Electronic educational resources as the basis of the modern educational environment of secondary schools]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti* [Information technology in education], 15, 30-37. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_15_5 [in Ukrainian].
8. Sorochan, T., Hurzhii, A., Zaichuk, V., & Kartashova, L. (2021). Ekspiriens-tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahohiv u vidkrytomu universyteti [Experience-technologies of professional development of teachers in an open university]. In *Nauka ta osvita* [Science and education]: zb. pr. XVI Mizhnar. nauk. konf. (pp. 26-30). Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
9. Sysioeva, S. O. (Comp.). (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh* [Interactive technologies of adult learning]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: VD «EKMO» [in Ukrainian].
10. Kazakova, N. V. (2016). Zmistovo-psykholohichni chynnyky pedahohichnoi praktyky u protsesi osobystynoho zrostannia maibutnoho pedahoha [Semantic and psychological factor of pedagogical practice in the process of personal growth of the future teacher]. In N. V. Kazakova, N. A. Sivak, & I. P. Yashchuk (Comps.). *Pedahohichna praktyka yak persha lanka praktychnoho zasvoennia pedahohichnoi profesii* [Pedagogical practice as the first link of practical mastering of pedagogical profession]: materialy mizhvuzivskoi (zaochnoi) nauk.-prakt. konf. (do 95-richchia Khmelnytskoi humanitarnno-pedahohichnoi akademii) (pp. 67-73). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
11. Kartashova, L. A. (2015). Informatsiino-osvitnie seredovyshecha systemy profesiino-tekhnichnoi osvity: problemy ta perspektyvy [Information and educational environment of vocational education system: problems and prospects]. *Professional Pedagogics*, (9), 72-77. Retrieved from <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2015.9.72-77> [in Ukrainian].
12. Kyrychenko, M. O. (2017). *Formuvannia ideolohii informatsiinoho suspilstva v umovakh hlobalnoi informatyzatsii: tendentsii, paradyhmy, perspektyvy rozvytku* [Formation of ideology of information society in the conditions of global informatization: tendencies, paradigms, prospects of development]. Kharkiv: Vyd-vo PP «Tekhnolohichniy Tsentr» [in Ukrainian].
13. Kremen, V. H., & Bykov, V. Yu. (2013). Katehoriї «prostir» i «seredovysheche»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia [Categories «space» and «environment»: features of model representation and educational application]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami* [Theory and practice of social systems management], 2, 3-16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3 [in Ukrainian].
14. Maslov, V. I. (2008). Modeliuвання u teoretychnii i praktychnii diialnosti v pedahohitsi [Modeling in theoretical and practical activities in pedagogy]. *Pislidyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], 1, 3-9 [in Ukrainian].
15. Oliinyk, V. V. (2013). Tendentsii rozvytku pislidyplomnoi osvity v umovakh transformatsii suspilstva [Trends in the development of postgraduate education in the transformation of society]. *Teoriia i praktyka upravlinnia*

- sotsialnymy systemamy [Theory and practice of social systems management], 1, 56-66 [in Ukrainian].
16. Oliinyk, V. V., & Medved, V. V. (2002). *Tsilove upravlinnia navchalnymy zakladamy v rynkovykh umova* [Theory and methods of vocational education]: navch. posib. Kyiv: TsiPPO [in Ukrainian].
 17. Oliinyk, V. V., Kyrychenko, M. O., Otych, O. M., Sorochan, T. M., Bondarchuk, O. I., Didenko, N. H., Serheieva, L. M., Klokar, N. I., Sydorenko, V. V. & Skrypnyk, M. I. (2017). Problemy i perspektyvy rozvytku pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh rozbudovy novoi ukrainskoi shkoly [Problems and prospects of development of postgraduate pedagogical education in the conditions of development of the New Ukrainian school]. In *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)* [Scientific support for the development of education in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine)] (pp. 382-391). Uman [in Ukrainian].
 18. Palshkova, I. O. (2009). *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: praktyko-orientovanyi pidkhid* [Formation of professional and pedagogical culture of the future primary school teacher: practice-oriented approach]. (Extended abstract of D diss.). Odesa [in Ukrainian].
 19. Pushkar, T. M. (2013). Modeliuvannia yak teoretychnyi metod rozrobky pedahohichnoi tekhnolohii pidhotovky vchyteliv filolohichnoho profilu. Pidkhody A. S. Makarenka do vykorystannia pedahohichnoho modeliuvannia [Modeling as a theoretical method of developing pedagogical technology for training teachers of philological profile. A. S. Makarenko's approaches to the use of pedagogical modeling]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Pedahohichni nauky* [The origins of pedagogical skills. Pedagogical sciences], 11, 273-278. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_62 [in Ukrainian].
 20. Riabova, Z. V. (2016). Modeliuvannia protsesu upravlinnia yakistiu osvity v navchalnomu zakladi [Modeling the process of education quality management in an educational institution]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Theory and methods of vocational education], 9 (1). Retrieved from http://tmpe.eor.by/images/Vol_9/3_16_tmpo_9_ryabova.pdf. [in Ukrainian].
 21. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical research]: pidruchnyk. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
 22. Sorochan, T. M. (2018). Metodychna robota: pidhotovka vchyteliv do realizatsii kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Methodical work: preparation of teachers for the implementation of the concept of «New Ukrainian School»]. In V. V. Sydorenko, Ya. L. Shven (Eds.), *Profesiyni rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriia, teoriia, tekhnolohii* [Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technologies]: zb. materialiv III-yi Vseukrainskoi Internet-konferentsii (P. 1, pp. 135-140). Kyiv: Ahroosvita [in Ukrainian].
 23. Sorochan, T. M. (2018). Pidhotovka treneriv dlia navchannia vchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Training of trainers to train teachers of the New Ukrainian School]. *Metodyst* [Methodist], 2 (74), 4-7. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/709943/> [in Ukrainian].
 24. Sorochan, T. M. (2018). Pidhotovka vchyteliv do realizatsii kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Preparing teachers for the implementation of the concept of «New Ukrainian School»]. *Metodyst* [Methodist], 6 (78), 4-9. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/710731/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.05.2022

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У НОВИХ РЕАЛІЯХ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

A Розглядаються основні виклики організації процесу підвищення кваліфікації вчителів на сучасному етапі в умовах цифровізації освіти: низький рівень цифрової компетентності педагогів; нерозвинута ІТ-інфраструктура закладів освіти, в яких працює вчитель; необхідність змін і впровадження інноваційних принципів і методів до навчання дорослих; психофізіологічні проблеми онлайн-освіти; недостатній рівень самоорганізації та самоконтролю особистості вчителя. Окреслено перспективи вирішення означених актуальних питань із метою підвищення якості післядипломної освіти. Результати дослідження представлено на основі досвіду підвищення кваліфікації педагогів Луганської області за допомогою емпіричних методів: спостереження, опитування (анкетування, бесіди).

Ключові слова: післядипломна освіта; цифрова компетентність; онлайн-навчання; психофізіологія; цифрові продукти; самоорганізація; інтерактивне навчання; підсумковий контроль; системи дистанційного навчання; фокус-група

S *Baidyk Vita, Buriak Olena, Kechyk Olha. The advanced training of teachers in new realities: challenges and solutions.*

The main challenges of organizing the process of teacher training and professional development in the present circumstances in the context of digitalization of education are estimated as such: low level of teachers' digital competence; underdeveloped IT infrastructure of educational institutions where teachers work; the demand to change and implement innovative principles and methods for adult learning; psychophysiological problems of online education; insufficient level of teacher's self-organization and self-control. The possible ways of solving the mentioned issues are analyzed to improve the quality of postgraduate education. The results of the research are presented on the basis of the experience of teachers' advanced training in Luhansk region using empirical methods such as observations and surveys (questionnaires, interviews).

Key words: postgraduate education; digital competence; online learning; psychophysiology; digital products; self-organization; interactive learning; assessment test; distance learning systems; focus group

Байдик Віта Володимирівна, кандидатка психологічних наук, завідувачка кафедри управління освітою, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Северодонецьк, Україна

Baidyk Vita, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Education Management, Luhansk Regional In-Service Teacher Training Institute, Sievierodonetsk, Ukraine

E-mail: vito4ka.ya@gmail.com

Буряк Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукових дисциплін та методики їх викладання, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Северодонецьк, Україна

Buriak Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department of Natural Sciences and Methods of Teaching, Luhansk Regional In-Service Teacher Training Institute, Sievierodonetsk, Ukraine

E-mail: olenaokharchenko@gmail.com

Кечик Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогіки та психології, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Северодонецьк, Україна

Kechyk Olha, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of Department of Pedagogy and Psychology, Luhansk Regional In-Service Teacher Training Institute, Sievierodonetsk, Ukraine

E-mail: kechik.olya@gmail.com

Актуальність проблеми в загальному вигляді. Необхідність якісного підвищення кваліфікації педагогів, докорінного змінювання підходів до освіти дорослих зумовлена низкою причин, обумовлених трансформаційними змінами у глобалізованому світі, зокрема реформами в освіті, суттєвим оновленням змісту освітніх програм, змінами в організації освітнього процесу, а також прийняттям нових законодавчих норм [3] щодо конкретних форм, видів, напрямів і суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації. Особливої гостроти проблеми навчання дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти набули в період пандемії Covid-19 та нападу росії на

Україну в лютому 2022 року. Узагалі, саме завдяки сучасним цифровим продуктам, які вчасно прийшли на допомогу освітянам, можна констатувати, що освітня система України вистояла та продовжує триматися.

Реалії сьогодення вказують на той факт, що онлайн-навчання постійно змінюється, трансформуючи звичні моделі та методи: від месенджерів, соціальних мереж, вебінарів і відеоконференцій до систем дистанційного навчання, вони ж Learning management systems (LMS). Безумовно, переваги дистанційного навчання ніхто не заперечує, але ж маємо говорити й про виклики та проблемні питання, які виникають у нових реаліях під час онлайн-навчання

вчителів на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Як виявилось, не для всіх педагогічних працівників цифрові інструменти, дистанційне навчання виявилось дієвими. Як результат, курси підвищення кваліфікації педагогів з об'єктивних або суб'єктивних причин не завжди відповідають заявленим потребам і мають високу ступінь ефективності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання освіти дорослих, а поряд з ним, й проблеми оновлення методологічних підходів щодо реформування андрагогіки у сучасному інформаційному контексті вивчають такі дослідники, як В. Андрущенко, О. Аніщенко, О. Баніт, Н. Білик, С. Зінченко, В. Кремень, Л. Лук'янова, С. Ніколаєнко, Н. Нічкало, О. Огієнко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін.).

У працях Л. Лук'янової [1; 6] акцентується увага на необхідності створення нової моделі освіти дорослих, яка має передбачати ефективні варіативні умови для набуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей. Організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті присвячені роботи В. Олійник, С. Антошук, В. Гравіт [5]. Досліджено (С. Сисоєва), що навчання дорослої людини повинно здійснюватися з урахуванням психофізіологічних особливостей дорослої людини, тому серед пріоритетних мають бути інтерактивні технології навчання [10; 11]. Методологію антикризового менеджменту підвищення кваліфікації в період карантину досліджували Л. Карташова, М. Кириченко, Т. Сорочан [4]. У вирішенні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників у нових умовах В. Кремень вбачає застосування інтеграційного критерію «педагогічна майстерність + мистецтво кваліфікації + нові технології» [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Аналіз останніх публікацій і досліджень виявив, що недостатньо об'ємного погляду з об'єднаної позиції, оскільки питання є затребуваним як з боку науки, так і з боку професійної діяльності педагога. Ситуація в країні суттєво погіршилась у зв'язку з воєнними подіями, онлайн-навчання стає майже єдиним шляхом вирішення освітніх потреб у підвищенні кваліфікації вчителів, тому маємо зосередити певні зусилля на вирішенні проблем щодо ефективності такого навчання.

Мета статті: проаналізувати та окреслити теперішні проблемні питання підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти в нових реаліях та знайти шляхи вирішення у зв'язку з викликами онлайн-навчання.

Викладення основного матеріалу. Педагог навчається протягом усього життя, його освітня траєкторія включає в себе всі технології освіти дорослих. Кожен педагогічний, науково-педагогічний та науковий працівник зобов'язаний підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні, педагогічну майстерність, підвищувати кваліфікацію – тоб-

то набувати нові та вдосконалювати раніше набуті компетентності в межах своєї професійної діяльності або галузі знань (част. 6 ст. 18 та част. 2, ст. 54 Закону України «Про освіту») [9].

Заклади післядипломної педагогічної освіти на етапі впровадження суттєвих законодавчих змін щодо форм, видів, напрямів і суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогів мають стати сучасною конкурентоспроможною платформою професійного розвитку педагогічних кадрів, ресурсом самоосвіти й самовдосконалення вчителя. За останні два роки система післядипломної освіти зазнала значних змін і перетворень, як і вся освітня галузь. Причиною тому стала пандемія Covid-19, а згодом і воєнні події 2022 року, що тривають й досі.

У розвинених країнах фахівці давно оцінили можливості дистанційного навчання в системі освіти дітей і дорослих. Дистанційну форму освіти ще називають «освітою протягом усього життя» через те, що більшість тих, хто навчається, – дорослі люди. Безумовно, ми можемо нескінченно перелічувати переваги використання цифрових технологій в освітньому процесі, але насамперед в даному дослідженні нам хотілось би вказати на труднощі та проблеми, що виникають при їх застосуванні. У нас в державі, зокрема в Луганській області, поки що онлайн-навчання крокує з багатьма перешкодами, і система підвищення кваліфікації вчителів не є у цьому сенсі на жаль виключенням.

Протягом 2021 року ініціативною групою авторів, а саме працівниками Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти проводилось дослідження щодо стану онлайн-навчання в системі освіти дорослих, яке запровадилось у 2020 році у зв'язку з карантинними обмеженнями. Дослідження відбувалося за допомогою спостережень за діями педагогів під час проходження курсів підвищення кваліфікації, анкетувань після завершення навчання, опитування під час спілкування в курсовий і міжкурсний період і за результатами оцінювання якості випускних робіт слухачів курсів.

Фокус-групи складались з педагогічних працівників різних категорій і мешканців різних територій Луганської області, що дає нам об'єктивну картину та виявляє спектр думок із досліджуваної проблеми. Це були вчителі з різних предметів закладів загальної середньої освіти, керівники закладів освіти різних типів, працівники психологічної служби системи освіти, педагоги закладів дошкільної освіти, представники позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти. Серед респондентів – представники сільських, селищних і міських рад.

Отже, ми урізноманітнили індикатори соціально-демографічного становища учасників. Вимога диференціації поширювалась також і на інші соціально-демографічні характеристики: вік, освіту, стаж професійної діяльності, рівень добробуту.

Класифікація за групами факторів, які негативно впливають на якість післядипломної освіти в онлайн-форматі у

подальшому дозволить нам окреслити шляхи вирішення цієї проблематики й спланувати подальшу стратегію побудови нових принципів і моделей системи підвищення кваліфікації педагогів.

Ключовим фактором, на який вказали майже всі учасники дослідження, виявились *технічні проблеми*, тобто відсутність якісного інтернет-покриття в населених пунктах, нестабільна мережа WiFi, нерозвинута IT-інфраструктура закладів освіти, в яких працює вчитель та взагалі відсутність справної техніки для якісного онлайн-навчання вчителів. Сучасний стан матеріально-технічної бази закладів освіти не відповідає сучасним вимогам щодо організації освітнього онлайн-процесу: інформатизація та комп'ютеризація значно відстають від рівня розвитку сучасних ІКТ і вимог LMS.

Зараз, у зв'язку з повномасштабним вторгненням росії на територію нашої країни, коли освітянська спільнота Луганської області у багатьох випадках була вимушена евакуюватися зі своїх домівок, цей фактор значно погіршився. Під час спілкування з педагогами у квітні-травні 2022 року, більшість з них зазначила, що рятували своє життя під час обстрілів. Мало хто турбувався у таку кризову ситуацію за збереження комп'ютерної техніки, тому основним джерелом онлайн-навчання зараз є телефон, який, безумовно, значно обмежує можливості слухачів в онлайн-навчанні. Педагоги, які залишилися з різних причин на окупованій території, зараз або взагалі не мають доступу до українських інтернет-провайдерів, або доступ до різних платформ значно погіршився.

Технологічний фактор. Практично відсутні апробовані, зрозумілі методики застосування мережевих сервісів, які гарантують ефективне використання нових мережевих технологій на робочому місці викладача та слухача курсів. Водночас науково-педагогічні та педагогічні працівники не мають достатнього рівня цифрових навичок, інструментів і методик онлайн-навчання.

Для забезпечення професійного рівня викладання в онлайн-форматі цифрова компетентність викладача вищої школи має носити випереджувальний характер.

Н. Білик, В. Пилипенко, С. Шостя підкреслюють, що викладач закладу післядипломної освіти має впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології навчання, розробляти дистанційні курси, проєктувати та створювати електронний освітній контент тощо. Також підкреслюють, що «спостерігається відсутність стандартів цифрової компетентності, єдиної системи підготовки та підвищення кваліфікації з питань упровадження цифрових технологій педагогічними працівниками, низька доступність цифрових технологій для всіх учасників освітнього процесу. Процес нормативного врегулювання опису цифрової компетентності педагогічного працівника у вітчизняному освітньому просторі триває і прийняття документів дозволить у перспективі вести цілеспрямовану підготовку педагогів до впровадження цифрових технологій

в освітній процес, відповідаючи на виклики сьогодення» [2, с. 19].

Однак непоодинокими є випадки, коли викладачі заперечують ідеї діджиталізації суспільства, гальмують упровадження в освітню діяльність інтерактивних прийомів роботи зі слухачами курсів в онлайн-форматі, навчання перетворюють у монологічні лекції з демонстрацією презентації в програмі PowerPoint. Безумовно, складно вести мову про ефективність такого навчання.

Педагоги мають різний рівень готовності до виконання завдань у форматі онлайн. Якщо викладач працює перед групою вчителів суспільних дисциплін, то його цифрова компетентність може не викликати певних зауважень. Інша річ, коли на курсах навчаються вчителі інформатики. Тому й підхід до онлайн-завдань різних категорій вчителів має бути індивідуально-диференційованим.

Психофізіологічні проблеми щодо сприйняття інформації в онлайн-режимі. Як заявляють респонденти, під час онлайн-навчання губиться позитивний ефект суб'єктивної взаємодії викладача та слухачів між собою на основі активізації процесів емпатії, рефлексії, відчуття спільної діяльності, взаємодії групи, зворотнього зв'язку тощо. Малорухомість під час такого навчання провокує гіподинамію, внаслідок чого відбувається негативний вплив на стан організму в цілому, викликає почуття втоми та напруги. Постійне спілкування через гаджети, особливо через телефон, де маленький екран, провокує погіршення зору. Напруження зору виникає також через інтенсивну увагу до екрану, коли викладач не змінює формат і методи викладання, не взаємодіє зі слухачами за принципом інтерактивності. Довготривале напруження зору викликає головний біль, безсоння. Під час живого спілкування наша увага має можливість переключатися на інші подразники (світло, шум, різкі звуки, яскравість шпалер тощо). При дистанційному спілкуванні мозок людини постійно у напрузі, тому що увага прикута тільки до екрана, внаслідок чого мимоволі йде процес відволікання від тематики навчання. Велика кількість інформації сильно стомлює й напружує, тому швидко відключається зацікавленість у навчанні, зникає мотивація, що значно впливає на ефективність засвоєння матеріалу. Викладачу треба докладати певних зусиль, володіти широким спектром інформаційних технологій, щоб тримати увагу слухачів на онлайн-курсах.

Ще наприкінці 2020 року, коли освітяни значно втомились від онлайн-навчання, педагоги зазначали, що тільки живе спілкування в реальному житті сприяє обміну думками, дарує радість та живі емоції. Тобто, емоції та навчання тісно взаємопов'язані, тому негативні наслідки онлайн-навчання впливають на індивідуальне благополуччя та психічне здоров'я.

Нові реалії в умовах воєнних подій показали, що живе спілкування стало розкішшю, зустріч педагогів Луганщини навіть в онлайн-форматі викликає зараз щирі емоції, радість від зустрічі та активне бажання спілкуватися. Уна-

слідок відсутності безпосередніх контактів, зменшення обсягу живого спілкування, слухачі потребують емоційної і психологічної підтримки під час онлайн-занять.

Емоційно-вольовий компонент. Результати спостереження за поведінкою вчителів під час проходження курсів підвищення кваліфікації в онлайн-форматі дозволяють зробити висновки щодо втрати самоконтролю та зниження самоорганізації слухачів.

Онлайн-середовище вимагає врахування особливостей кожного вчителя щодо його емоційно-вольового стану та особистісне сприйняття матеріалу через онлайн-технології. По суті така система навчання від слухача вимагає підвищення рівня його суб'єктності (збільшення відповідальності за отримані результати навчання, самостійність при виконанні завдань, самоорганізацію та дисципліну). Іноді помітно, що слухачам важко зосередитись на заняттях, не відволікатися та мотивувати себе на сприйняття навчального матеріалу. Домашній побут відволікає від навчання, не сприяє ефективному освітньому процесу, навіть у дорослих заважає концентрації уваги на навчанні. При включених мікрофонах іноді помітні сторонні звуки, що свідчать про паралельне виконання слухачами домашніх справ. Якщо під час викладання матеріалу між теоретичним матеріалом розміщено інтерактивні, мотиваційні матеріали, проблемні запитання, тести самоконтролю, це значно підвищує увагу та зосередженість на навчальному матеріалі, дозволяє викладачу побачити зворотній зв'язок від педагога.

Особливого значення при дистанційному навчанні набуває академічна доброчесність, про це свідчить аналіз виконаних слухачами випускних робіт як умови отримання свідоцтва про курси підвищення кваліфікації в Луганському ОІППО. Запозичені, скопійовані, списані тексти неодноразово зустрічаються при перевірці виконаних робіт.

Тим не менш, дистанційне навчання має великі перспективи, тому що для багатьох є дійсно зручним і навіть єдиним шляхом підвищення кваліфікації в сучасних реаліях війни.

Порушення нормального ходу професійної діяльності педагогів через непередбачувані події в житті нашої держави в 2022 році примушують задуматись про необхідність нового погляду на зміст і сутність активного онлайн-навчання в нових реаліях у системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Як ми мали змогу переконатись при проведенні дослідження, актуальні проблеми впровадження повноцінного онлайн-навчання вчителів в нових реаліях мають декілька негативних факторів впливу, але й шляхи вирішення. Щоб мінімізувати вищезгадані складнощі в онлайн-навчанні вчителів під час проходження курсів підвищення кваліфікації, маємо зосередитися на вирішенні таких моментів:

1. Закладам післядипломної педагогічної освіти вкрай необхідно спрямовувати увагу на розвиток цифрової ком-

петенції як слухачів курсів, так і викладачів, які залучені до викладання.

2. Формат онлайн-навчання вимагає підвищеної уваги викладача до організації позитивного емоційно-насиченого спілкування та спільних елементів інтерактивної діяльності дій слухачів і науково-педагогічних працівників.

3. Для зручності педагогів і підвищення мотивації до навчання обирати доступний контент чи платформу, різнобічно використовуючи великий спектр онлайн-сервісів (інструментів).

4. Розробити декілька моделей змішаного навчання, завдяки яким стане можливим і надати знання, і сприяти підвищенню рівня самоорганізації вчителів.

5. Заключним і проміжним елементом контролю знань, отриманих у процесі онлайн-навчання, повинні стати тестові завдання для вчителів, які унеможливають варіанти академічної недоброчесності та підвищують рівень відповідальності за результати навчання слухачів курсів.

Перспективи подальших розвідок. Зміст підвищення кваліфікації вчителя, що здійснюється у курсовий і між-курсний періоди, має охоплювати розвиток його цифрової компетентності відповідно до суспільних та освітніх запитів і передбачати активне використання цифрових засобів, технологій комунікації. У подальшому колектив авторів спрямує зусилля на розробці програм підвищення кваліфікації вчителів з цифрової грамотності та цифрових інструментів для досягнення ефективних результатів онлайн-навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б., Москаленко Л. М. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Київ : ТОВ «ДКС Центр», 2019. 30 с.
2. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 6 (195). С. 15–20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/217445>.
3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова КМУ України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019> (дата звернення 10.06.2022).
4. Карташова Л. А., Кириченко М. О., Сорочан Т. М. Антикризисний менеджмент підвищення кваліфікації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (1). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/64/93> (дата звернення 12.06.2022).
5. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи : зб. наук. статей / уклад.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова. Київ : Знання України, 2018. 616 с.
6. Лук'янова Л. Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1 (15). С. 10–20.
7. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 43. С. 27–39.
8. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. Н. Г. Нічкало. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 545 с.
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 10.06.2022).
10. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО». 2011. 324 с.
11. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : зб. наук. статей. Київ : Знання України, 2018. С. 52–59.

References

- Anishchenko, O. V., Lukianova, L. B., & Moskalenko, L. M. (2019). *Kontsepsiia rozvytku osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult education development in Ukraine]*. Kyiv: TOV «DKS Tsentr» [in Ukrainian].
- Bilyk, N. I., Pylypenko, V. V., & Shostia, S. P. (2020). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Development of digital competence of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 6 (195), 15-20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20). Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/217445> [in Ukrainian].
- Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers] (2019): postanova KМУ Ukrainy vid 21.08.2019 r. № 800. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019> [in Ukrainian].
- Kartashova, L. A., Kyrychenko, M. O., & Sorochan, T. M. (2020). Antykryzovyi menedzhment pidvyshchennia kvalifikatsii [Anti-crisis management training]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 2 (1). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/64/93> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. V., & Lukianova, L. B. (Comps.). (2018). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy [Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects]: zbirnyk naukovykh statei*. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2019). *Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tekhnologichnoho suspilstva [Lifelong learning in an information technology society]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 1 (15), 10-20 [in Ukrainian].
- Morze, N. V., & Kocharian, A. B. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of ICT competence standard of university teachers in the context of improving the quality of education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 43, 27-39 [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (Ed.). (2020). *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects]: monohrafiia*. Kharkiv: FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]* (2017): Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnologii navchannia doroslykh [Interactive adult learning technologies]: navch.-metod. posib*. Kyiv: VD «EKMO» [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2018). Interaktyvne navchannia doroslykh: teoretyko-metodychnyi aspekt [Interactive adult learning: theoretical and methodological aspect]. In *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy [Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects]: zb. nauk. statei* (pp. 52-59). Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.06.2022

УДК 373.5.091.12+141.201

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-43-47](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-43-47)

Оліяр Марія

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1592-1780>

ЦІНІСНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

A Розкрито значення ціннісних якостей учителя початкових класів для формування аксіологічної компетентності молодших школярів. Зазначається, що в період воєнної агресії, ситуації нестабільності у світі ціннісна сфера має бути об'єктом особливої уваги освітніх інституцій. Освітній процес у відповідності до Концепції Нової української школи має бути спрямований на формування аксіологічної компетентності учнів, починаючи з молодшого шкільного віку. У цьому процесі вирішальну роль відіграє вчитель початкових класів. Тому завдання дослідження та розвитку ціннісних якостей майбутніх педагогів на засадах аксіологічного підходу є одним із пріоритетних у закладах вищої педагогічної освіти. Висвітлено результати дослідження ціннісних якостей студентів – майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що здебільшого уявлення студентів про значущість ціннісних якостей адекватно відображають специфіку майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: учитель початкових класів; молодший школяр; цінності; ціннісні орієнтації; ціннісна свідомість педагога; цінності освіти; ціннісні якості вчителя; аксіологічний підхід; аксіологічна компетентність

S **Oliiar Mariia. The teacher's value qualities as a basis for the axiological competence development in primary school students.**

This article reveals the significance of the value qualities of primary school teachers for the axiological competence development in primary school students. The current socio-cultural situation in Ukraine has actualized attention to axiological phenomena. In the period of military aggression, the situation of instability not only in our country, but worldwide, the value sphere should be the object of special attention of educational institutions. The educational process according to the Concept of the New Ukrainian School should be aimed at the formation of axiological competence of students, starting from primary school age. Primary school teachers play a crucial role in this process. Therefore, the task of R&D of value qualities of future teachers on the basis of an axiological approach is a priority in institutions of higher pedagogical education. Professional value is an internal guideline that determines the teacher's professional actions. Scientists offer a diverse set of value qualities important for the teaching profession, trying to identify the most important of them in terms of the effectiveness of pedagogical activities. Our study of the value qualities of future primary school teachers showed that they appreciate the importance of such professional qualities as professional competence, love for children, creativity, high morality, patriotism, sociability. Among the relatively insignificant qualities, students included organization, discipline, purposefulness, emotionality, ability to reflect, external attractiveness, which confirms the lack of future teachers' awareness of the importance of these qualities for successful implementation of pedagogical activities. Generally, the study proved that most students' perceptions of the importance of value qualities adequately reflect the specifics of future teaching. Awareness of the professional and personal qualities of future teachers, their role in professional activities contributes to the desire of students to improve these qualities, increasing the effectiveness of their educational work with students in the future.

Key words: primary school teacher; primary school student; values; value orientations; value consciousness of the teacher; values of education; the teacher's value qualities; axiological approach; axiological competence

Оліяр Марія Петрівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Oliiar Mariia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: oliyar27@gmail.com

Актуальність проблеми. Процеси формування незалежної Української держави впродовж кількох останніх десятиліть призвели до формування нових соціальних цінностей. Це стосується і системи освіти, де також відбу-

ваються зміни в різних напрямках, особливо з прийняттям Концепції Нової української школи. Дослідження аксіологічних пріоритетів суб'єктів освітнього процесу, у т. ч. ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів по-

чаткової школи – є особливо актуальними, бо саме педагог – це носій найважливіших цінностей суспільства, який транслює їх майбутнім поколінням.

За останні кілька місяців війни ще суттєвіше трансформувалися правила й зразки суспільної поведінки, пов'язані з новим життєвим досвідом багатьох людей, зміною їхніх життєвих планів. Як зазначає Л. Свищ, поточна соціокультурна ситуація актуалізує увагу до цінностей, ціннісних орієнтацій та інших аксіологічних феноменів. Передусім ідеться про зміст і характер ціннісної підготовки майбутніх фахівців, формування актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної підготовки студентів, сприяли формуванню в них розвиненої ціннісно-сислової сфери та аксіологічної культури [9, с. 111].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ціннісні якості вчителя розглядали у своїй дослідженні такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як І. Бех, М. Боришевський, В. Денисенко, В. Єрмоленко, І. Зязюн, З. Курлянд, Н. Максимчук, О. Мартинюк, Г. Нагорна, Г. Печерська, В. Сластьонін, М. Стельмахович та ін. Структуру аксіологічної компетентності вивчали Ю. Малієнко, О. Пометун, Г. Фрейман, Р. Хмелюк, Л. Хоружа та ін. Загалом у науковій літературі вже простежується той власний шлях модернізації національної системи освіти, який може здійснюватися в контексті реалізації ідеології людиноцентризму [5, с. 13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених означеній проблемі, сутність і структура професійних ціннісних якостей учителів початкових класів вивчені недостатньо.

Мета статті: здійснити дослідження ціннісних якостей майбутніх учителів початкових класів як чинника формування аксіологічної компетентності молодших школярів та проаналізувати його результати.

Викладення основного матеріалу. У науковій літературі професійні цінності трактують як інтегративне особистісне утворення, що включає цілі, мотиви, ідеали, установки й інші характеристики особистості, які є основою її ціннісних орієнтацій. Професійні цінності виявляються в професійній позиції вчителя і визначають аксіологічний характер педагогічної діяльності. Вони слугують внутрішнім орієнтиром, що спрямовує професійні дії та вчинки педагога [7].

Характеризуючи аксіологічний підхід, Р. Винничук зазначає, що він дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, який базується на ідеях універсальності та фундаментальності гуманістичних цінностей, пріоритету ідеї свободи. У структурі цінностей змісту сучасної освіти, на думку науковиці, особливе місце посідає формування ціннісного ставлення до природного і соціального середовища, власного здоров'я, розвиток творчого потенціалу людини, її здатності перетворювати дійсність [3, с. 94].

У сучасній науці для характеристики ціннісної сфери людини використовуються різні поняття та категорії: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісні установки, ціннісні відносини, система ціннісних орієнтацій особистості, ціннісна свідомість особистості. У літературі відсутній єдиний підхід до терміну «професійні ціннісні якості», у сфері освіти зустрічаються схожі поняття, такі, як: цінності освіти, педагогічні цінності, цінності педагогічної діяльності, професійні ціннісні орієнтації вчителя та інші схожі поняття. Існування такого різноманіття обумовлене тим, що проблема виникла на стику низки наукових дисциплін: філософії цінностей, аксіології, антропології, соціології, соціальної та загальної психології, психології особистості, педагогіки тощо.

Для дослідження ціннісних якостей особистості майбутнього вчителя важливими є такі положення: цінності визначають і координують діяльність, її цілі; впливають на поведінку людини, оскільки визначають її ставлення до дійсності, до себе, інших людей і суспільства загалом; на основі цінностей людина прагне утвердити свою індивідуальність; ціннісні якості мають психологічну основу, яку утворює складна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань людини; у зв'язку з цим цінність має спонукальну здатність, вимагає повної реалізації, входячи до структури мотиву.

Ціннісні якості вчителя мають велике значення у формуванні аксіологічної компетентності молодших школярів. Як зазначає К. Волинець, «для розвитку особистості і формування її ціннісних орієнтацій необхідно, щоб професійно-ціннісні відносини педагогів означали орієнтацію на індивідуальну цінність дитини, на розуміння творчої сутності педагогічної діяльності, усвідомлення самоцінності, гідності, особистої свободи й усвідомлення себе як носія високих цінностей. Педагог повинен сам бути глибоко впевненим у тих істинах, які він пропагує» [4, с. 27].

На думку Т. Атрощенко та Л. Зданевич, засвоєння особистістю цінностей суспільства і формування ціннісних орієнтацій залежить від багатьох чинників – культури, традицій, політичного, соціального та економічного середовища, особливостей особистісного розвитку. При цьому на кожному етапі розвитку можуть домінувати як суспільні, так і особистісні цінності. Серед цінностей, що привертають найбільшу увагу, першочерговими є моральні, правові, цінності наукового пізнання, людської історії, цінності, пов'язані з природою людини і сенсом її життя тощо [1, с. 7].

Як зазначає М. Якубовська, реалізація аксіологічних заasad професійної освіти повинна відбуватися в умовах особистісно зорієнтованої освіти, коли особистість студента знаходиться в центрі освітнього процесу, а особистість викладача має всі умови для вільного творчого розвитку, оскільки лише талановитий викладач здатний виховати талановитого студента – майбутнього фахівця [10, с. 93].

Вчені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, значущих для професії педагога, здійснюються

спроби виділення найістотніших із них з погляду ефективності педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виділяють домінуючі та периферійні професійно важливі якості, що являють собою індивідуальні психічні і фізичні риси суб'єкта педагогічної діяльності, що відповідають вимогам до людини певної сфери діяльності та сприяють успішному оволодінню професією. Професійно важливі (домінуючі) якості утворюють цілісну систему, у якій можна виділити: громадянські якості; ставлення до праці, професії (мотиви, інтереси, схильності, риси характеру); дієздатність (особливості соматичного та психічного здоров'я, фізичний розвиток і загальні здібності); спеціальні здібності та інші професійно важливі якості; професійну підготовленість (фахові компетентності). Ці основні професійні ціннісні якості формуються в процесі діяльності й у ній удосконалюються.

В умовах модернізації шкільної освіти, появи нових тенденцій, зокрема тривалого провадження освітнього процесу в дистанційній формі у зв'язку з пандемією COVID-19 та військовою агресією, виявилася особлива значущість особистості вчителя початкових класів як активного суб'єкта педагогічної праці, що має визначальний вплив на формування особистості молодшого школяра та його успіхи на наступних етапах здобуття освіти. Відповідно до Концепції Нової української школи сучасний освітній процес орієнтується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [8].

Велике значення мають професійно важливі якості педагога і для формування індивідуального стилю професійної діяльності. У цьому зв'язку доречно виділити групи ціннісних якостей згідно з компонентами структури діяльності вчителя: гностичним, проєктувальним, конструктивним, організаторським, комунікативним тощо. Серед домінуючих ціннісних якостей педагога виділяють дві групи: якості педагога як суб'єкта діяльності (сюди відносяться мотиваційні характеристики особистості вчителя, педагогічні здібності, професійно-педагогічна компетентність, професійна самосвідомість учителя) та якості педагога як індивіда й особистості (пізнавальні здібності і властивості психічних процесів, позитивна Я-концепція тощо). Ціннісні якості педагогів також умовно можна поділити на кілька груп за такими показниками: індивідуальна спрямованість на особистісні цінності; спрямованість на взаємини з іншими людьми; гуманістична спрямованість; творча спрямованість; прагматична спрямованість, що включає цінності досягнення та матеріального благополуччя.

На думку Л. Клеценко, «педагогічне значення цінностей визначається тим, що процес їх засвоєння і реалізації

торкається особистісних характеристик вихованців і змістових складників освіти, оптимізує взаємодію суб'єктів у педагогічному процесі та стимулює бажання займатися самовдосконаленням власної духовної сфери. Оскільки цінності визначають розвиток свідомості, світогляду та поведінки особистості, то в процесі становлення педагога-професіонала цій проблемі треба приділяти особливу увагу» [6, с. 441].

Як зазначає С. Білозерська, формування власної системи цінностей є основою формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Ця система включає цінності, пов'язані з утвердженням особистістю соціальної ролі в професійному середовищі (визнання оточення, престиж), цінності, що задовольняють потребу в педагогічному спілкуванні та розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, батьками, обмін досвідом), цінності, які спрямовані на саморозвиток творчої особистості (розвиток професійних і творчих здібностей, самовдосконалення), цінності, що дають змогу самореалізуватися (втілення власних ідей), цінності, що дозволяють задовольнити прагматичні потреби (заробітна плата, відпустка, кар'єрний ріст тощо) [2, с. 75].

Цей далеко не повний аналіз напрацювань учених свідчить, що ціннісно-сміслова сфера особистості є найскладнішою психолого-педагогічною реальністю, оскільки базовий набір цінностей до кінця не визначений. Із цим пов'язана складність діагностики ціннісно-сміслової спрямованості особистості. Найважливішою суб'єктивною умовою успішної педагогічної діяльності є правильне уявлення майбутніх учителів про її зміст та структуру, що визначають сукупність професійних якостей педагога. У процесі педагогічної діяльності ці уявлення змінюються, оновлюються, коригуються, узагальнюються, виробляються підходи до професійної діяльності, які поєднуються з індивідуальними особливостями особистості вчителя та формують стійке розуміння сутності педагогічного фаху і вимог до вчителя.

Результати дослідження. У ході емпіричного дослідження нами було вивчено уявлення студентів педагогічного факультету – майбутніх учителів початкових класів – про значущість окремих професійно важливих ціннісних якостей, які становлять основу їхнього професійного становлення і соціалізації. Дослідженням було охоплено 92 студенти 4 курсу спеціальності «Початкова освіта». Наявність або відсутність тієї чи іншої якості оцінювалася в межах від 10 до 0 балів.

Анкетування, бесіди зі студентами показали, що майбутні педагоги високо оцінюють важливість таких якостей: професійна компетентність, любов до дітей, креативність (10 балів); моральні якості, патріотизм, комунікабельність, прагнення до самоосвіти (9 балів); доброта, справедливість, толерантність, демократичність (8 балів); інтелігентність, працьовитість (7 балів). Високий рейтинг професійної компетентності свідчить про усвідомлення студентами

значення здобутих у процесі навчання психолого-педагогічних і фахових знань, необхідності оволодіння педагогічними вміннями для успішного вирішення завдань освіти, виховання та розвитку молодших школярів.

Важливою є належна оцінка значущості моральних якостей особистості педагога. Залучення майбутніх педагогів до професійної діяльності, що відноситься до типу професій «людина – людина», під час педагогічних практик, на їхню думку, сприяє формуванню відносин у системах «учитель – учні», «учитель – колеги», «учитель – батьки» на засадах гуманізму і моральності. Відрадно, що такі ціннісні якості, як любов до дітей, доброта, толерантність, також визначені першорядними в морально-психологічному образі вчителя початкових класів. Прагнення до креативності свідчить про те, що майбутні педагоги планують здійснювати свою майбутню роботу у відповідності до новітніх досягнень педагогічної науки та вимог Державного стандарту початкової освіти.

Водночас меншу зачуцність в уявленнях опитаних студентів мають такі ціннісні якості: організованість (6 балів) та дисциплінованість (5 балів). Найнижчі оцінки значущості для педагогічної діяльності отримали емоційність (4 бали), цілеспрямованість (3 бали), здатність до рефлексії (2 бали), зовнішня привабливість (1 бал). Оскільки більшість вищезгаданих якостей входять до структури провідних педагогічних здібностей, уявлення студентів про їхню значущість для здійснення професійної діяльності недостатньо адекватні вимогам професії. Зокрема, емоційність педагога дуже важлива саме в роботі з учнями початкової школи у зв'язку з тим, що молодший шкільний вік – це вік відкритого, довірливого ставлення до вчителя, потреби в активному спілкуванні й емпатії. Віднесення емоційності до не надто важливих професійних якостей, очевидно, свідчить про те, що в уявленнях студентів усе ще переважає інтелектуальний компонент без необхідного врахування емоційних чинників, які, як відомо, істотно впливають на процес розвитку особистості молодшого школяра і навіть на стан його психіки. Чуйність, співчуття, співпереживання – це ті емоційні якості, якими неодмінно повинен володіти шкільний учитель, тим більше вчитель початкових класів. Від нього вимагається вміння підтримувати та берегти довіру, відкритість дітей, виховувати в них співчуття до інших людей, особливо у складний час повномасштабної війни. Здійснити це повною мірою може вчитель, у ціннісно-смісловій сфері якого серед провідних якостей чільне місце займають емоційні властивості.

Діяльність педагога є постійним процесом вирішення завдань різного типу відповідно до тих педагогічних ситуацій, які щодня виникають. Вирішення кожного із професійних завдань, починаючи від постановки мети і закінчуючи аналізом отриманих результатів, вимагає від учителя прийняття різноманітних за формою та змістом рішень, що потребує певних вольових зусиль, тому що з безлічі варіантів вирішення необхідно вибрати найоптимальніший.

Отже, у праці вчителя велику роль відіграють такі якості: організованість, дисциплінованість, вольові зусилля. Проте усвідомлення майбутніми вчителями значущості цих якостей, як показали результати дослідження, є недостатнім.

Ціннісні якості особистості впливають на її професійну діяльність і поведінку. Вони характеризуються спонукальною здатністю, вимагають повної самореалізації особистості й впливають на соціальне життя всього суспільства загалом. Тому так важливо приділяти належну увагу їхньому формуванню в процесі здобуття фахової освіти.

За К. Волинець, «якісна результативність професійної підготовки конкурентоздатних спеціалістів значно підвищується за умови створення культурно-освітнього середовища, яке забезпечувало б професійно-творчий розвиток майбутніх педагогів на основі особистісно-орієнтованого навчання, оновлення програм дисциплін педагогічного циклу (надання їм розвивального культурологічного характеру, спрямованості на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів як студента, так і викладача; орієнтацію на розвиток їхніх педагогічних здібностей і педагогічного мислення); проведення навчальних занять із залученням майбутніх педагогів у поле конкретних професійних, соціальних, психологічних і педагогічних ситуацій, використання технологій проектного навчання та інших сучасних технологій» [4, с. 30].

Висновки. Професійна підготовка сучасної студентської молоді здійснюється в надзвичайно складних соціокультурних умовах. Перед майбутніми фахівцями постає значна кількість соціально значущих завдань, для успішного розв'язання яких необхідно володіти відповідними професійними ціннісними якостями. Особливі вимоги ставляться до майбутніх учителів початкових класів у зв'язку з віковими особливостями молодших школярів. Здійснене дослідження ціннісних якостей майбутніх педагогів показало, що уявлення студентів про значущість ціннісних якостей для виконання педагогічної діяльності в основному адекватно відображають специфіку цієї діяльності. Усвідомлення професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів, їхньої ролі в професійній діяльності сприяє прагненню студентів до самовдосконалення цих якостей, що в майбутньому забезпечить ефективність освітньої роботи з дітьми.

Перспективи подальших розвідок – пошук ефективних методів, прийомів, технологій розвитку ціннісних якостей майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Атрошенко Т., Зданевич Л. Аксиологічний підхід у формуванні полікультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 2/188. С. 6–11.
2. Білозерська С. І. Ціннісні орієнтації як складник професійного іміджу майбутнього педагога. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 6. С. 70–75.
3. Винничук Р. В. Аксиологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.

4. Волинець К. І. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього дошкільного педагога в умовах сучасного вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 27–31.
5. Дмитренко Г., Помиткін Е., Головач Н. Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 12–18.
6. Клеценко Л. В. Аксиологічна складова як необхідний компонент професійної компетентності педагога. *Тези 72-ої наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету, присвяченої 90-річчю Національного Університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*, (Полтава, 21 квіт. – 15 трав. 2020 р.). Полтава, 2020. Т. 2. С. 439–441.
7. Мешко Г., Мешко О. Професійні цінності майбутніх учителів у координатах сталого розвитку суспільства. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16206/1/44_Halyna_MESHKO_Oleksandr_MESHKO.pdf (дата звернення: 18.05.2021)
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.05.2021)
9. Свищ Л. О. Педагогічні умови формування ціннісно-смыслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 111–118.
10. Якубовська М. Аксиологічні засади у системі творення культурологічної компетентності: модель формування особистості студента. *Молодь і ринок*. 2019. № 8/175. С. 90–94.

References

1. Atroshhenko, T., & Zdaneych, L. (2021). Aksiolohichniy pidkhid u formuvanni polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Axiological approach in the formation of multicultural competence of future educators of preschool institutions]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 2/188, 6-11 [in Ukrainian].
2. Bilozerska, S. I. (2021). Tsinnisniy oriyentatsii yak skladnyk profesiinoho imidzhu maibutnoho pedahoha [Value orientations as a component of the professional image of the future teacher]. *Dniprovskiyi naukovyi chasopys publichnogo upravlinnia, psykholohii, prava [Dnieper Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law]*, 6, 70-75 [in Ukrainian].
3. Vynnychuk, R. V. (2018). Aksiolohichniy ta kulturolohichniy pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and culturological approaches as aspects of the methodology of modern training of specialists in higher education]. *Molodyj uchenyi [Young scientist]*, 2.2 (54.2), 93-96 [in Ukrainian].
4. Volynets, K. I. (2018). Formuvannia tsinnisnykh oriyentatsii maibutnoho doshkilnoho pedahoha v umovakh suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of value orientations of the future preschool teacher in the conditions of modern higher educational institution]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 8.1 (60.1), 27-31 [in Ukrainian].
5. Dmytrenko, Gh., Pomytkin, E., & Gholovach, N. (2020). Formuvannia zdatsnykh do samorealizatsii zdobuvachiv osvity v umovakh hlobalizovanoho svitu [Formation of self-fulfilling students in a globalized world]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 1 (180), 12-18 [in Ukrainian].
6. Klecenko, L. V. (2020). Aksiolohichna skladova yak neobkhdnyi komponent profesinoini kompetentnosti pedahoha [Axiological component as a necessary component of professional competence of a teacher]. In *Tezy 72-oi naukovoi konferentsii profesoriv, vykladachiv, naukovykh pratsivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu, prysviachenoi 90-richchiu Natsionalnoho Universytetu «Poltavska politekhnika imeni Yurii Kondratiuka»* (Is. 2, pp. 439-441). Poltava: Natsionalnyi universytet imeni Jurii Kondratiuka [in Ukrainian].
7. Meshko, Gh., & Meshko, O. (2020). Profesiniy tsinnosti maibutnikh uchyteliv u koordynatakh staloho rozvytku suspilstva [Professional values of future teachers in the coordinates of sustainable development of society]. Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16206/1/44_Halyna_MESHKO_Oleksandr_MESHKO.pdf [in Ukrainian].
8. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The new Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
9. Svyshh, L. O. (2021). Pedahohichniy umovy formuvannia tsinnisno-smyslovoho dosvidu maibutnikh inozemnykh filolohiv u protsesi profesiinoyi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of value-semantic experience of future foreign philologists in the process of professional training]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Pedahohichni nauky [Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences]*, 2, 111-118 [in Ukrainian].
10. Jakubovska, M. (2019). Aksiolohichniy zasady u systemi tvorennia kulturolohichnoi kompetentnosti: model formuvannia osobystosti studenta [Axiological principles in the system of culturological competence creation: a model of student personality formation]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 8/175, 90-94 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.06.2022

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕРІОД ВІЙНИ

- A** Актуалізується проблема формування емоційної культури вчителів початкових класів у період війни. Здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми та з'ясовано сутність поняття «емоційна культура». Вважаємо, що емоційна культура є цілісним динамічним особистісним утворенням, що має власну структуру, й представлене системою знань про емоції, їхній розвиток, формування вмінь і способів аналізу емоцій, управління ними. Серед компонентів, що забезпечують формування високого рівня емоційної культури вчителів початкових класів, провідними вважаємо: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-емпатійний. Емоційна культура також охоплює емоційну компетентність та емоційну грамотність. Зроблено висновок, що ефективному формуванню емоційної культури вчителів початкових класів у період війни сприяють такі педагогічні умови: створення сприятливого емоційного клімату, атмосфери емоційного комфорту, довіри, взаємоповаги під час онлайн-уроків; втілення ідей педагогіки партнерства в освітньому процесі; моделювання ситуацій толерантної взаємодії та спільної діяльності учасників освітнього процесу у період війни; вміння вчителя розпізнавати емоційні стани; впровадження інноваційних форм і методів навчання, що викликають позитивні емоції та переживання.
- Ключові слова:** формування; емоції; культура; емоційна культура; емоційна компетентність; емоційна грамотність; компоненти емоційної культури; вчителі початкових класів

- S** **Tsiuniak Oksana. Emotional culture development of primary school teachers during the war.** This article highlights the problem of the emotional culture development of primary school teachers during the war. The analysis of psychological and pedagogical research on the problem and the essence of the concept of «emotional culture» is done. The author believes that emotional culture is a holistic dynamic personal entity that has its own structure and is represented by a system of knowledge about emotions, their development, the development of skills and methods of analyzing emotions, managing them. Among the components that ensure the development of a high level of emotional culture of primary school teachers, the author considers the following: cognitive, motivational-value and reflexive-empathic. Emotional culture also encompasses emotional competence and literacy. It is concluded that the effective development of emotional culture of primary school teachers during the war is facilitated by the following educational conditions: creating a favorable emotional climate, atmosphere of emotional comfort, trust, mutual respect during online lessons; implementation of ideas of partnership pedagogy in the educational process; modeling situations of tolerant interaction and joint activities of participants in the educational process during the war; teacher's ability to recognize emotional states; the introduction of innovative forms and methods of learning that evoke positive emotions and experiences.
- Key words:** development; emotions; culture; emotional culture; emotional competence; emotional literacy; components of emotional culture; primary school teachers

Цюняк Оксана Петрівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна

Tsiuniak Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua

В останнє десятиліття наука зробила відкриття, що емоції відіграють важливу роль у житті людини. Дослідники виявили, що ваша емоційна освіченість та здібності детермінують ваш успіх і щастя в будь-яких сферах життя навіть більше, ніж IQ.

Деніел Гоулман [7, с. 6]

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Актуальність означеної проблеми зумовлена подіями, які нині відбуваються в Україні. Вже понад сто днів триває повномасштабна російсько-українська війна, у якій Україна відстоює свою незалежність і суверенітет, приналежність до європейської цивілізації.

Організація освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти під час війни – це ще один фронт боротьби українців. Як громадяни й патріоти своєї держави, вчите-

лі долучаються до волонтерства, захисту країни, чинять опір в окупації та продовжують навчати учнів. Досвід організації дистанційної форми навчання, отриманий упродовж останніх трьох років під час карантину, зумовленого поширенням коронавірусної інфекції, допоміг освітянам швидко адаптуватися до нових реалій сьогодення. Однак важливою постала проблема стійкості психоемоційного стану всіх учасників освітнього процесу.

Отже, війна викликає відчуття безпорадності, незахищеності, спричиняє появу хронічних стресових розладів,

впливає на мислення особистості та її ставлення до світу. Саме тому *емоційна культура вчителя* є запорукою налагодження відносин із здобувачами освіти, їхніми батьками, колегами. Організація партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу передбачає створення комфортного безпечного середовища не лише у фізичному, а й психічному аспекті. Відомо, що педагогіка партнерства є одним із напрямів реформування початкової освіти й будується на засадах демократії та гуманізму, дає право на вибір, гідність, повагу, самобутність, рівноправність усіх учасників освітнього процесу. Педагогічна етика Нової української школи утверджує особистісне спілкування, увагу до почуттів учнів, емпатію, підтримку, вибудовування довірливих відносин, створення ситуацій успіху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Шляхи формування емоційної культури педагогів висвітлені у наукових працях відомих вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, А. Богуш, М. Євтуха, І. Зязюна, Є. Карпової, О. Кононко, Т. Поніманської, Р. Хмелюк, О. Цокур, Л. Пуховської, О. Сухомлинської. Проблеми формування емоційної компетентності присвятили свої праці П. Селовеї, Дж. Мейер, Д. Гоулман, К. Саарні, Г. Бреслав, Е. Носенко та ін. Ця проблема активно обговорюється і висвітлюється в працях Г. Гарської, Д. Люсіна, М. Манойлової та інших дослідників.

Взаємозв'язок емоційної культури та емоційного інтелекту може бути найповніше реалізовано в емоційному середовищі. Висловлюючи різні погляди на зміст, структуру та функціональне призначення емоційного інтелекту, вчені одностайні в думці про необхідність його формування у вчителя як професійно значущої якості. До прикладу, Н. Білик підкреслює, що у системі освіти проводиться активна робота щодо створення тренінгових програм, спрямованих на підвищення рівня емоційного інтелекту безпосередньо у сфері професійної діяльності. Існують усі теоретичні підстави вважати, що індивідууми з високим рівнем емоційного інтелекту схильні відчувати більшу задоволеність самоактуалізацією порівняно з емоційно нерозумними особами, оскільки вони краще регулюють власні емоції, здатні підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими, що уможлиблює мінімізацію впливу стресу на робочому місці. Аналіз концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту як професійно важливої якості вчителя дозволяє констатувати різноаспектний характер її досліджень, що вказує на складність цього феномена [1, с. 55].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити низку протиріч щодо вирішення означеної проблеми, а саме: між об'єктивною необхідністю сучасного суспільства у педагогах із високим рівнем сформованості емоційної культури та її реальним рівнем, який досить часто не відповідає сучасним потребам суспільства; між розумінням педагогами важливості реалізації осо-

бистісно-орієнтованого освітнього процесу в усіх його аспектах і недостатнім урахуванням у педагогічній практиці емоційного стану здобувачів освіти, їхньої емоційної готовності до навчально-пізнавальної діяльності в умовах військового часу.

Мета статті: теоретично обґрунтувати формування емоційної культури вчителів початкових класів і визначити її роль у їхній професійній діяльності у період війни.

Викладення основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як показує досвід, в умовах дистанційного навчання в період війни між учителем та учнями відбувається не тільки обмін навчальною інформацією, а й своїми думками, почуттями і переживаннями. Інколи зростає тенденція їхніх взаємин із негативним емоційним фоном (роздратований тон, вербальна та емоційна агресія, упередженість).

Сучасний учитель – це той, хто зацікавлює, спрямовує, підтримує, мотивує, надихає. Серед актуальних професійно важливих якостей такого вчителя є вміння продуктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, емоційна рівновага, стресостійкість, толерантність, комунікативність, вміння запобігати конфліктам і розв'язувати їх, здатність до ефективної командної роботи, розвинена педагогічна рефлексія, здатність ставитися до психоемоційного здоров'я учнів як до цінності [5].

Професія вчителя вимагає значних психоемоційних затрат, вирішення непростих, неочікуваних педагогічних ситуацій, це складна інтелектуальна та емоційна праця.

Важливим елементом такої взаємодії й спілкування є емоції. Із французької мови слово «емоції» перекладається як хвилювання, збудження. Наукові розвідки засвідчують, що особливим психічним станом людини є емоції, що пов'язані з інстинктами, потребами й мотивами. Вони відображають ставлення особистості до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та до результатів власної діяльності.

Д. Гоулман, доктор філософії, відомий психолог і журналіст, у книзі «Емоційний інтелект» вживає термін «емоція» для позначення не тільки певного почуття, а й характерних для нього думок, психологічного і біологічного станів та цілої низки імпульсів, що спонукають людину до дії. Він також пропонує вісім первинних емоцій: гнів, сум, страх, радість, любов, здивування, огида, сором [7].

У контексті нашого дослідження розкриття сутності поняття «емоційна культура» потребує з'ясування змісту поняття «культура» (лат. cultura – догляд, освіта, розвиток), яке є багатозначним. Аналізуючи генезу поняття «культура», зазначимо, що з далекої давнини воно стосувалося характеристики внутрішнього, глибинного світу особистості.

У нашому сьогоденні все більшої актуальності набуває теза: «Від людини освіченої – до людини культури». На наше переконання, людина культури – це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею; творча особистість, яка по-

стійно розмірковує, мислить альтернативно, наділена розвинутим прагненням до творення. Культура педагога пройшла певні етапи свого розвитку разом із розвитком культури суспільства. Вона існувала завжди, але мала різне соціальне й професійне «забарвлення» залежно від впливу різних чинників: політики в сфері освіти; моральних відносин, що склалися в суспільстві; пануючої релігії; певного типу виховання.

Варто відзначити, що в структурі культури особистості особливе значення належить *емоційній*. Одним із перших визначення *емоційної культури* дав П. Якобсон [7, с. 64]. На його думку, емоційна культура є комплексом явищ, що являють собою розвиток і вдосконалення тих якостей емоційного життя, які в обмеженому вигляді проявлялися на більш раннішому віковому ступені.

Вважаємо, що *емоційна культура* є цілісним динамічним особистісним утворенням, що має власну структуру, й представлене системою знань про емоції, їхній розвиток, формування вміння і способів аналізу емоцій, управління ними, спрямованих на адекватність реагування, що сприяє вербалізації емоцій людини, її емоційної відкритості, емоційної емпатії та надання емоційної підтримки оточуючим за необхідності.

Серед компонентів, що забезпечують формування високого рівня емоційної культури вчителів початкових класів, провідними вважаємо: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-емпатійний*.

Когнітивний компонент формування емоційної культури вчителів початкових класів включає в себе обізнаність про різні види емоцій, уміння описувати свої переживання словесно та здатність до усвідомлення причин їх виникнення, адже емоції не з'являються самі по собі, це завжди реакція на певні чинники, ситуації, подразники. Про високий рівень сформованості когнітивного компоненту свідчить емоційна обізнаність, тобто усвідомлення власних емоцій, та емоцій людей, а також здатність їх розрізнити і називати.

Показниками *мотиваційного-ціннісного компоненту* є внутрішня потреба, бажання і мотив до певної діяльності, в контексті нашого дослідження такою є активна професійна діяльність учителя у період воєнного часу. Також цей компонент емоційної культури охоплює: прийняття цінності емоційних станів і проявів людини, наявність знань про емоційні аспекти педагогічного процесу, особливості емоційного життя вихованця й самого феномену емоцій.

Рефлексивно-емпатійний компонент включає в себе два поняття «рефлексію» та «емпатію». Здатність до рефлексії та саморефлексії – це вміння аналізувати, міркувати, порівнювати та робити висновки, і як наслідок інтелектуально та емоційно розвиватися. А от розвинене почуття емпатії, тобто здатність співпереживати іншим, у свою чергу, позитивно впливає на налагодження міжособистісних і соціальних взаємозв'язків. Окрім того, добре розвинений рефлексивно-емпатійний компонент дає змогу пережити емоції радості, задоволення, інтересу, а також сприяє

відкритості до сприйняття і впливу емоцій, які відчувають оточуючі.

Емоційна культура охоплює *емоційну компетентність та емоційну грамотність*. Справжній учитель повинен бути чутливим та сприйнятливим щодо особистісних особливостей учня, до його переживань. Якщо вчитель без вагомих підстав тепло ставиться до учня, радіє його успіхам, уже це може звести до мінімуму неспокій і страхи учня, його захисні реакції та сприяти розвитку й самоактуалізації його особистості [3, с. 61].

У зв'язку із цим, емоційна грамотність, показниками якої є висока емоційна стійкість, гнучкість та високий рівень емпатії, відіграє значну роль у побудові ефективного освітнього процесу, та для збереження власних ресурсів фізичного та психологічного здоров'я вчителя, та сприяє уникненню емоційного вигорання. Учитель, котрий переживає емоційне вигорання, не може бути активним у своїй професійній діяльності, проте, він може працювати на випередження і виробляти в собі якості і навички, які покликані зберігати емоційний ресурс організму. Окрім цього, педагогу має бути властива чуйність, активність, рухливість, артистизм. Натомість емоційна пасивність педагога, одноманітність інтонацій голосу, мовлення, міміки і жестів не сприяє зацікавленню здобувачів освіти процесом навчання.

Передумовою позитивного, комфортного спілкування педагога з дітьми є вміння вчителя виражати свої почуття та емоції, розкривати свій внутрішній світ. Учні прихильно ставляться до вчителя, вираз обличчя якого є доброзичливим, спокійним, врівноваженим і впевненим, зі щирою відкритою усмішкою.

Також важливу роль відіграє *емпатійність* педагога, що проявляється у його здатності усвідомлювати й розрізнити почуття та емоції інших людей, співпереживати, ставитися дбайливо, із чуйністю та розумінням. Складниками емпатії виділяють емоційну чуйність і раціональне сприйняття дійсності, що проявляється в умінні бути спостережливим та уважним.

Мовлення вчителя початкових класів має бути виразним, емоційно забарвленим, щирим, доброзичливим, оптимістично налаштованим, з використанням жестів, міміки, інтонацій голосу. Також, хочемо зазначити, що емоційний стан учителя передається учням. Якщо вчитель сам перебуває у несприятливому емоційному стані, не може налаштуватися на роботу, впоратися із хвилюванням чи особистими переживаннями, то атмосфера в класі буде відповідна. З огляду на це, педагогу необхідно бути ментально стійким у найрізноманітніших ситуаціях. Для цього, потрібно вміти усвідомлювати власні емоції, причини їхнього виникнення та наслідки, до яких вони призводять, володіти адекватною самооцінкою, знати свої сильні сторони, здібності й уміння, бути впевненим у собі. Емоційну компетентність ми трактуємо як особистісну й інтелектуальну готовність учителя до вирішення певних професійних завдань.

Результати дослідження. Процес формування емоційної культури вчителів початкових класів розглядаємо як динамічний процес, що передбачає реалізацію певних педагогічних умов.

Погоджуємося з думкою М. Марусинець, що важливими організаційно-педагогічними умовами формування емоційної культури вчителів є створення рефлексивно-інноваційного освітнього середовища через проблематизацію змісту навчання в поєднанні з використанням рефлексії як методу професійної діяльності; збагачення змісту аудиторної та позааудиторної роботи ідеями та концепціями розвитку та саморозвитку особистості, розвитку пізнавальної активності; організацію спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу; залучення вчителів до різноманітних видів науково-дослідної роботи [4, с. 196-199].

Беззаперечним є той факт, що емоційно інтелігентні особистості приймають правильні рішення і менше помиляються, оскільки керуються своїм мисленням, яке не затьмарене негативними емоціями. Це дає можливість учителям досягнути успіху в усіх сферах суспільного життя та організувати освітній процес в умовах воєнного стану. Починаючи урок, учителю варто запитати в учнів, чи всі почуваються у безпеці, поцікавитися про самопочуття дітей, надати можливість висловитися тим школярам, які цього потребують. У процесі організації освітнього процесу важливими є ділові та рольові ігри, емоційні ситуації, хвилинки емоційного розвантаження.

М. Бикова зазначає, що емоційна культура проявляється в міжособистісних відносинах, у мовному етикеті, комунікативних уміннях. Людина вихованої емоційної культури частіше знаходиться в стані емоційної стабільності, емоційної автономії, тобто меншої залежності від настрою інших людей. Емоційна культура впорядковує емоційне життя людини та є однією з провідних умов успішного самовизначення особистості, оскільки самореалізацію особистості можна розглядати як свідомий процес найповнішого розкриття і зростання потенційних, емоційних і спонукально мотиваційних сутнісних сил людини, як процес самоствердження власного «Я», який передбачає самоактуалізацію, самопізнання, самоосвіту й самовиховання [2, с. 136].

Висновки з даного дослідження. Можемо зробити висновки, що ефективному формуванню емоційної культури вчителів початкових класів у період війни сприяють такі педагогічні умови, як створення сприятливого емоційного клімату, атмосфери емоційного комфорту, довіри, взаємоповаги під час онлайн-уроків; втілення ідей педагогіки партнерства в освітньому процесі; моделювання ситуацій толерантної взаємодії та спільної діяльності учасників освітнього процесу у період війни; вміння вчителя розпізнавати емоційні стани; впровадження інноваційних форм і методів навчання, що викликають позитивні емоції та переживання (ранкові зустрічі, ігри, свята, розваги тощо). Емоційно врівноважена, емоційно компетентна особистість здатна розуміти власний емоційний світ та

оточуючих, перебуває у злагоді із собою, здатна вдумливо підходити до розв'язування життєвих труднощів, характеризується відкритістю до навколишнього світу. Людина, яка не вміє керувати своїми емоціями, є емоційно незрілою. Від емоційного стану вчителя залежить ефективність організації дистанційного навчання у період війни, а його емоційна культура проявляється в міжособистісних відносинах, у мовному етикеті, комунікативних уміннях. Підтримку учням учитель може продемонструвати перш за все власними стійкістю та спокоєм.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у розробленні критеріїв визначення рівнів сформованості емоційної культури вчителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості педагога. *Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації*: електрон. навч.-метод. посіб. / упоряд.: І. О. Калініченко, Н. І. Білик]. Полтава: ПОІППО, 2021. С. 49–56. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf.
2. Бикова М. Емоційна культура креативної особистості в процесі самовизначення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3 (67). С. 129–139.
3. Максим О. В. Емпатійна поведінка вчителя як запорука професійного успіху. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717681/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC.PDF>.
4. Марусинець М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 196–199.
5. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. для вчителів початкової школи. Тернопіль: Астон, 2020. 192 с.
6. Якобсон П. Чувства, их развитие и воспитание. Москва: Знание, 1976. 64 с.
7. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.

References

1. Bilyk, N. I. (2021). Kontseptualni pidkhody do rozuminnia emotsiinoho intelektu yak profesiino znachushchoi yakosti pedahoha [Conceptual approaches to understanding emotional intelligence as a professionally significant quality of a teacher]. In I. O. Kalinichenko, & N. I. Bilyk (Comps.), *Naukovo-metodychnyi pidkhid do vdoskonalennia pedahohichnoi maisternosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Scientific and methodological approach to improving the pedagogical skills of teachers in the system of professional development]: elektron. navch.-metod. posib. (pp. 49-56). Poltava: POIPPO. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf [in Ukrainian].
2. Bykova, M. (2017). Emotsiina kultura kreatyvnoi osobystosti v protsesi samovyznachennia [Emotional culture of creative personality in the process of self-determination]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 3 (67), 129-139 [in Ukrainian].
3. Maksym, O. V. *Empatiina povedinka vchytelia yak zaporuka profesiinoho uspikhu* [Empathic behavior of a teacher as a guarantee of professional success]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/717681/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC.PDF> [in Ukrainian].
4. Marusynets, M. (2015). Pedahohichni umovy ta zasoby formuvannia profesiinoi refleksii maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions and means of forming professional reflection of future primary school teachers]. *Hirska shkola Ukrainykh Karpat* [Mountain school of the Ukrainian Carpathians], 12-13, 196-199 [in Ukrainian].
5. *Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvannia emotsiinoho intelektu v uchniv pochatkovoї shkoly* [New Ukrainian school: theory and practice of emotional intelligence formation in primary school students]. (2020): navch.-metod. posib. dlia vchyteliv pochatkovoї shkoly. Ternopil: Aston [in Ukrainian].
6. Iakobson, P. (1976). *Chuvstva, ikh razvitiie i vospitanie* [Feelings, their development and education]. Moskva: Znanie [in Russian].
7. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.06.2022

РОЛЬ АДАПТИВНО-РЕФЛЕКСІЙНИХ ПРАКТИК В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ВОЄННИЙ ЧАС

A Наголошено, що перебування людей під час карантину в червоній зоні, коли мали місце певні обмеження, психологічно вплинуло на людей, а найвразливішою стала категорія учнів і студентів. Воєнний стан поглибив цю ситуацію, коли загроза життю стала не тільки явною, а й трагічною, емоційно забарвленою. Розкрито виховну роль адаптивно-рефлексійних вправ для студентів, які знизять рівень страху й підвищать позитивний емоційний стан для успішного дистанційного навчання; наголошено на підсиленні психологічної функції викладача в його професійній діяльності; описано окремі адаптивно-рефлексійні вправи для практичного використання викладачами. Використано теоретичні методи дослідження, зокрема, соціологічне опитування, аналіз, узагальнення, інформаційні джерела, адаптивно-рефлексійні практики.

Висвітлюються проблеми психологічного стану студентів і викладачів у воєнний час, розкривається діяльність викладачів в умовах дистанційного навчання, наголошується на важливості адаптивно-рефлексійних практик на навчальних заняттях. Автор уточнює різницю між поняттями «рефлексійний» і «рефлексивний», наголошуючи на психологічному стані людини, її бажанні зосередитися на своєму внутрішньому стані. Стрес, критичний душевний стан, бажання вижити, осмислити себе, знайти своє місце, думати про майбутнє, – мабуть, це найбільше, що спостерігається серед студентів і викладачів у дні воєнного стану. Увага приділяється аналізу результатів соціологічного опитування студентів за допомогою гугл форми, яке вони могли пройти онлайн. Після кожного питання подається глибокий коментар з точки зору педагогіки й психології.

Аналіз анкет підтвердив необхідність введення адаптивно-рефлексійних практик під час навчальних занять. Автор ділиться досвідом таких практик, характеризує окремі з них на прикладі гуманітарних дисциплін. Є розуміння, що вчитися студентам у будь-який спосіб треба, але мозок перебиває дистрес й усвідомлення важкого стану. У статті наголошується на іншій позиції викладача: на відході від моралізаторства, глибокого вивчення дисципліни, і більше спілкування, бо дистанційне навчання сьогодні сприймається ще й як канал добра, зустрічі з одногрупниками, обміном душевного стану для студентів, підтримки з боку викладачів. Пропонується підвищити роль психолога.

Ключові слова: освітній процес; воєнний час; студенти; адаптивно-рефлексійні практики; дистрес; адаптація

S *Luchaninova Olha. The role of adaptive-reflexive practices in the Educational Process of Institutions of Higher Education in Ukraine in Wartime.*

It was noted that the staying of people during quarantine in the red zone, when there were certain restrictions, psychologically affected people, and the category of pupils and students became the most vulnerable. Martial law aggravated this situation, when the threat to life became not only obvious, but also tragic, emotionally charged.

The educational role of adaptive-reflexive exercises for students is revealed, which will reduce the level of fear and increase the positive emotional state for successful distance learning; emphasis is placed on strengthening the psychological function of the teacher in his professional activity; some adaptive-reflective exercises for practical use by teachers are described.

Theoretical research methods are used, in particular, sociological survey, analysis, generalization, information sources, adaptive-reflexive practices.

The article highlights the problems of the psychological state of students and teachers in the wartime, reveals the activities of teachers in distance learning, and notes the importance of adaptive-reflexive practices in the classroom. The author clarifies the difference between the concepts of «reflexive» and «reflective», emphasizing the psychological state of a person, and his desire to focus on his inner state. Stress, a critical state of mind, the desire to survive, comprehend oneself, find one's place, to think about the future – perhaps this is the biggest thing that is observed among students and teachers during the days of martial law. Attention is paid to the analysis of the results of a sociological survey of students using Google forms, which they could complete online. Each question is followed by a deep commentary from the viewpoint of pedagogy and psychology.

The analysis of the questionnaires confirmed the need to introduce adaptive-reflexive practices in the classroom. The author shares the experience with such practices and characterizes some of them on the example of humanities. It is an understanding that students should learn in any way, but the brain interrupts the distress and awareness of a serious condition. The article focuses on a different position of the teacher: it is moves away from moralizing, in-depth study of the discipline, to gain more communication. Distance learning will help him gain this as today, it is also perceived as a channel of goodness, meetings with classmates, an exchange of state of mind for students, and support from teachers. There is a proposition to increase the role of the psychologist.

Key words: educational process; wartime; students; adaptive-reflexive practices; distress; adaptation

Лучанінова Ольга Петрівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки, Український державний університет науки і технологій, ННІ «Інститут промислових та бізнес технологій», Дніпро, Україна

Luchaninova Olha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Engineering Pedagogy, Ukrainian state university of science and technology, and scientific institute «Institute of industrial and business technologies», Dnipro, Ukraine

E-mail: 2017olgapetrovna@gmail.com

Актуальність проблеми. Сьогодні час випробувань у всіх сферах життя нашого суспільства: на фронті, в тилу, в медицині, освіті, сільському господарстві, в науці тощо. Кожен на своєму місці наближає перемогу у цій віроломній і дикій для XXI століття війні.

Мирне життя не зупиняється. Люди адаптуються до обставин. Адаптація – чи не найчастіше пояснення й порада до всіх подій. Адаптація є процесом оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, коли вся енергія, всі фізичні й духовні сили спрямовані й витрачаються тільки на виконання її основних задач навчання та виховання. Адаптована людина у своїй діяльності максимально є сама собою. Адаптуватися означає освоїтися в новим обставинах, у нашому випадку – в екстремальних умовах війни [4; 10]. Розуміємо, що ступінь екстремальності таких умов у різних регіонах різняться. Не кожен готовий миттєво зреагувати на ситуацію чи подію адекватно.

Два роки поспіль не тільки в Україні, в усьому світі тривав карантин. Перебування людей під час карантину в червоній зоні, коли мали місце певні обмеження, психологічно вплинуло на людей, а найвразливішою стала категорія учнів і студентів. Воєнний стан поглибив цю ситуацію, коли загроза життю стала не тільки явною, а й трагічною, емоційно забарвленою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно до наказу МОН України «Про затвердження психологічної служби у системі освіти України» за наказами ректорів в університетах були утворені психологічні служби, центри психологічної підтримки, дискусійні клуби, спільні проекти. Усе це сприяло підтримці студентів у розумінні себе, прийнятті себе як особистість, спілкуванню, розвитку прихованих резервів душі [12].

В умовах війни вийшли нові директивні документи МОН «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» (№1/3737-22 від 29 березня 2022 року) [5].

Війна стала стресом для всіх учасників освітнього процесу, мова йде про психологічне здоров'я викладачів і студентів, учителів і учнів. Викладач не має права підмінити у своїй професійній діяльності функції психолога, але надати первинну психологічну підтримку, вселити надію, заспокоїти учня, студента – його обов'язок людяності [11].

Психологи тонше розуміють душевний стан студента, але викладач перший, хто може побачити і відчувати емоційний стан студента під час онлайн-занять, хоч він теж потребує емоційної підтримки, тому в МОН для українських учителів створено інтерактивні групи психологічної підтримки [8].

Тема адаптивного навчання студентів чи учнів не є новою. У педагогіці, професійній педагогіці зокрема, в дослідженнях психологів є достатня кількість праць, присвячених проблемам організації адаптивних практик майбутніх викладачів, вчителів, психологів [2; 6; 14; 17].

Так, у педагогіці досліджуються такі питання: загальних проблем адаптивного навчання в сучасній системі освіти

(О. Цвєтаєва, О. Знанецька); створення педагогічних умов і принципів адаптивного навчання (В. Бондар); організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів (С. Гура); професійна адаптація майбутніх фахівців (Г. Васянович); організація адаптивних систем, управління адаптивними системами (Г. Єльнікова); адаптивні навчальні інструменти (Я. Сікора).

Г. Єльнікова зауважує, що адаптивне навчання передбачає «актуалізацію адаптивних процесів від навчання, виховання до самонавчання й самовиховання» [2].

Я. Сікора пропонує застосовувати адаптований навчальний контент до студента, адаптивну послідовність (програма відстежує роботу студента, пропонує індивідуальну траєкторію навчання студента) [14].

О. Цвєтаєва вважає, що основною ознакою адаптивної системи навчання є суттєве збільшення часу на самостійну роботу студентів під час занять [17].

Вважаємо, що як ринок праці виявляє гнучкість і високу адаптивність до умов, що змінюються, так і в освіті треба переходити на адаптивну систему підготовки здобувачів вищої освіти [7].

Це має виявлятися на різних рівнях освітньої системи – від управління процесом адаптації, керівництва до форм і методів у професійній діяльності викладачів. Новим є вектор адаптації учасників до дистанційного навчання в умовах воєнного часу і ролі засобів навчання, що будуть сприяти цьому.

Виділення раніше невирішених частин проблеми. Наразі проблема дистанційного навчання учнів, студентів саме в умовах воєнного часу є здебільшого невивченою. Можемо говорити про певні поради в мережі щодо захисту психологічного стану всіх учасників освітнього процесу. Будь-які представники суспільства потребують підтримки й захисту, але учні, студенти є незахищеною частиною нашого суспільства. Чи є це проблемою вчителя або викладача? Чи має викладач в межах своєї дисципліни побути трохи психологом? Наша позиція – так. Батьки чекають такої підтримки, бо їм теж важко працювати, знаходити засоби для існування, контролювати дітей тощо.

В умовах воєнного часу викладач або вчитель не має права на моралізаторство – тільки турбота, намагатися добитися діалогу, щоб витягнути студента зі стресового стану, так званої зони індивідуального відчуження, а потім рекомендувати консультацію психолога. Сьогодні це можливо в Zoom, Facebook, Viber тощо. Так, на платформі Zoom під час 1,5-годинної розмови кожен із педагогів зможе поділитись своїми проблемами, поставити будь-які запитання, отримати психологічну допомогу [1].

Мова йде про підсилення психологічної функції викладача у професійній діяльності в умовах воєнного часу.

З огляду на викладене вище адаптивно-рефлексійні практики сьогодні актуальні. Треба наголосити на понятті «рефлексійний», яке, як наголошує З. Козирева, пов'язуємо з іменником рефлексія, зафіксованим у тлумачному слов-

нику: «1. Самоаналіз, роздуми людини над власним станом. 2. В ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання» [3].

Говоримо про рефлексію як філософський метод, який сприймається в педагогіці як унікальна здатність людини в процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання або думка про думку); для педагога це подолання суперечностей між завданням суспільства й практичними можливостями освітнього процесу [16]. В освітньому процесі доцільно наголосити на педагогічній рефлексії як взаємодії вчителя з учнем у процесі навчання [13]. На часі ж адаптивна рефлексія, пов'язана з психологічним станом учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: розкрити виховну роль адаптивно-рефлексійних вправ для студентів, які знизять рівень страху й підвищать позитивний емоційний стан для успішного дистанційного навчання; наголосити на підсиленні психологічної функції викладача в його професійній діяльності; описати окремі адаптивно-рефлексійні вправи для практичного використання викладачами.

Викладення основного матеріалу. Трудові будні сучасного викладача – це психологічне навантаження, емоційний стрес; необхідність перевести новий навчальний матеріал у цифру; дистанційне навантаження займає весь

особистий час і простір викладача; постійне вдосконалення цифрової компетентності; застосування інноваційних технологій навчання; а ще перегляд освітньо-професійних програм, удосконалення програм навчальних дисциплін, силабусів до них; розміщення навчального контенту на дистанційних платформах; проведення занять зі студентами з урахуванням їхніх можливостей в умовах воєнного стану. Більшість викладачів виконує обов'язки кураторів студентських груп. На них покладається відповідальність за постійний контакт з групою, психологічну стійкість і рівновагу студентів. У цьому їм допомагає особистісна рефлексія

та ціннісні орієнтації, емоції, почуття дорослої людини, яка скеровує студентів до виходу з екстремальної або проблемної ситуації [6].

Для виконання завдань дослідження ми використали наступні методи: соціальне опитування (Гугл Форма), індивідуальні бесіди й консультації зі студентами та викладачами; аналіз анкети, узагальнення результатів.

Спільно зі студентською радою університету було проведено анкетування студентів щодо їхнього емоційного й психологічного стану у цей нелегкий для всіх час. В анкетуванні брали участь студенти 1–4 курсів Українського державного університету науки і технологій. Студентська рада розмістила анкету у вигляді Гугл Форми, й усі бажаючі могли відповісти на питання анкети анонімно в онлайн-режимі [15].

Треба зазначити, що студентська рада університету веде сторінку в Інстаграм, Телеграм, у Фейсбукі. Студенти спілкуються, обмінюються новинами, дискутують на різні теми, розшукують інформацію для волонтерів, стають учасниками проєктів взаємодопомоги тощо. Разом із тим вони закінчують процес соціалізації в закладі вищої освіти, і цей процес припадає на воєнний час. Нижче подаємо результати соціального опитування студентів (рис. 1).

На перше питання анкети ми бачимо відповіді, що студенти найбільше відчувають страх, безпорадність, роздратування, злість. Серед власних варіантів – відчай, байдужість, нічого, тривога. Страх –

це природня реакція організму на небезпеку, тому його не треба боятися. Більше півтора місяця триває війна, але камертон душі і серця молодих людей наповнений відлунням війни, відбивається в почуттях та емоціях. Безпорадність, роздратування, злість свідчать про те, що студенти реагують на жорстокість і абсурдність війни. Для захисників, патріотів країни злість виступає емоцією, що надихає, заряджає й мотивує до дії, бо вона спрямована на ворога. А в побуті треба бути обережним, щоб не обпекти вогнем злості рідних або друзів. Представимо результати опитування студентів на друге питання для подальшого аналізу (рис. 2).

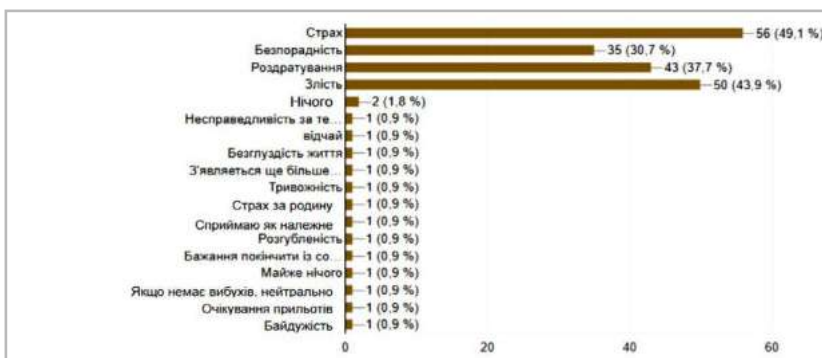


Рис. 1. Результати відповідей на перше питання «Що ви відчуваєте сьогодні, коли йде війна, чути сирени...?»

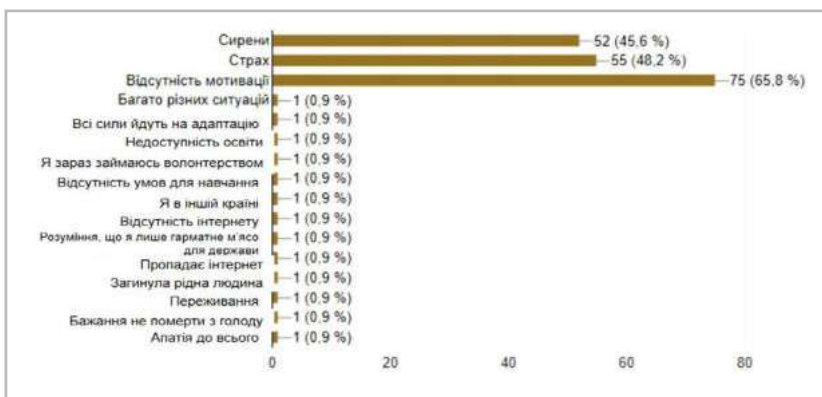


Рис. 2. Результати відповідей на друге питання «Що заважає вам навчатися в цих умовах?»

Студенти вважають, що це сирени, страх, відсутність мотивації. Серед власних варіантів – заважає те, що треба адаптуватися, є апатія, думки про смерть, відсутність Інтернету тощо. Треба зазначити, що відсоток відсутності мотивації достатньо високий. Про що це свідчить? Мотивація – це фізичний і психологічний процес, тому вона має певні складники – стимули, бажання, інтереси, внутрішні умови і мотиви тощо. Навряд чи, щоб в умовах воєнного стану це була лінь. Можливо, це втрата перспективи, сенсу життя, певний ступор психологічний, стрес, який перекрив внутрішні цінності людини. Це теж емоція або реакція організму на складну ситуацію, коли відсутність бажання щось робити пересильє, настає одна із фаз прокрастинації. Представимо результати опитування студентів на третє питання для подальшого аналізу (рис. 3).

Як бачимо на рис. 3, що найбільший відсоток мають варіанти про допомогу рідним і близьким, корисні справи. Цікавими, хоч і поодинокими, є інші варіанти: моніторинг новин, відчай, увага на інші речі, вивчення мов онлайн. Можливо, деякі студенти відчувають страх і хочеться плакати, тому що ми всі сьогодні знаходимося, як уточнюють психологи, в дистресі – це зтяжний, хронічний стрес, від якого страждають когнітивна й емоційна система, знижується імунітет. Саме тому не варто сподіватися на велику ефективність у діяльності. На цьому етапі важливо адаптуватися до ситуації, можливо, зайнятися іншим, що принесе більше користі. І добре, що студенти вирішили допомагати рідним і близьким, робити корисні справи. Представимо результати опитування студентів на наступне питання анкети (рис. 4).

Відповіді студентів: на заняттях онлайн, на роботі, волонтером, у теробороні – свідчать про те, що молоді люди знайшли своє поле діяльності, де вони будуть більше корисними, ніж на фронті. Тут, у тилу, теж фронт, де можна воювати знаннями, вміннями з мирних професій, підтримувати рідних. Це свідчить, що багато з них вирішили для себе питання ідентичності, вирішивши для себе: хто я? Звичний рух, режим дня, сфера діяльності змінилися, тоді що я як мати, сестра, студентка або батько, брат, студент можу робити в цих умовах. Прийняття іншої ідентичності в умовах воєнного часу потребує мужності й віри в себе, рідних, у свою справу. До речі, інші варіанти теж передбачають зміни свідомості студентів: бути корисним, писати диплом, навчатися, виїхати за кордон тощо – тобто не бути бездіяльним.

Відповіді студентів: на заняттях онлайн, на роботі, волонтером, у теробороні – свідчать про те, що молоді люди знайшли своє поле діяльності, де вони будуть більше корисними, ніж на фронті. Тут, у тилу, теж фронт, де можна воювати знаннями, вміннями з мирних професій, підтримувати рідних. Це свідчить, що багато з них вирішили для себе питання ідентичності, вирішивши для себе: хто я? Звичний рух, режим дня, сфера діяльності змінилися, тоді що я як мати, сестра, студентка або батько, брат, студент можу робити в цих умовах. Прийняття іншої ідентичності в умовах воєнного часу потребує мужності й віри в себе, рідних, у свою справу. До речі, інші варіанти теж передбачають зміни свідомості студентів: бути корисним, писати диплом, навчатися, виїхати за кордон тощо – тобто не бути бездіяльним.

Відповіді студентів: на заняттях онлайн, на роботі, волонтером, у теробороні – свідчать про те, що молоді люди знайшли своє поле діяльності, де вони будуть більше корисними, ніж на фронті. Тут, у тилу, теж фронт, де можна воювати знаннями, вміннями з мирних професій, підтримувати рідних. Це свідчить, що багато з них вирішили для себе питання ідентичності, вирішивши для себе: хто я? Звичний рух, режим дня, сфера діяльності змінилися, тоді що я як мати, сестра, студентка або батько, брат, студент можу робити в цих умовах. Прийняття іншої ідентичності в умовах воєнного часу потребує мужності й віри в себе, рідних, у свою справу. До речі, інші варіанти теж передбачають зміни свідомості студентів: бути корисним, писати диплом, навчатися, виїхати за кордон тощо – тобто не бути бездіяльним.

Відповіді студентів: на заняттях онлайн, на роботі, волонтером, у теробороні – свідчать про те, що молоді люди знайшли своє поле діяльності, де вони будуть більше корисними, ніж на фронті. Тут, у тилу, теж фронт, де можна воювати знаннями, вміннями з мирних професій, підтримувати рідних. Це свідчить, що багато з них вирішили для себе питання ідентичності, вирішивши для себе: хто я? Звичний рух, режим дня, сфера діяльності змінилися, тоді що я як мати, сестра, студентка або батько, брат, студент можу робити в цих умовах. Прийняття іншої ідентичності в умовах воєнного часу потребує мужності й віри в себе, рідних, у свою справу. До речі, інші варіанти теж передбачають зміни свідомості студентів: бути корисним, писати диплом, навчатися, виїхати за кордон тощо – тобто не бути бездіяльним.

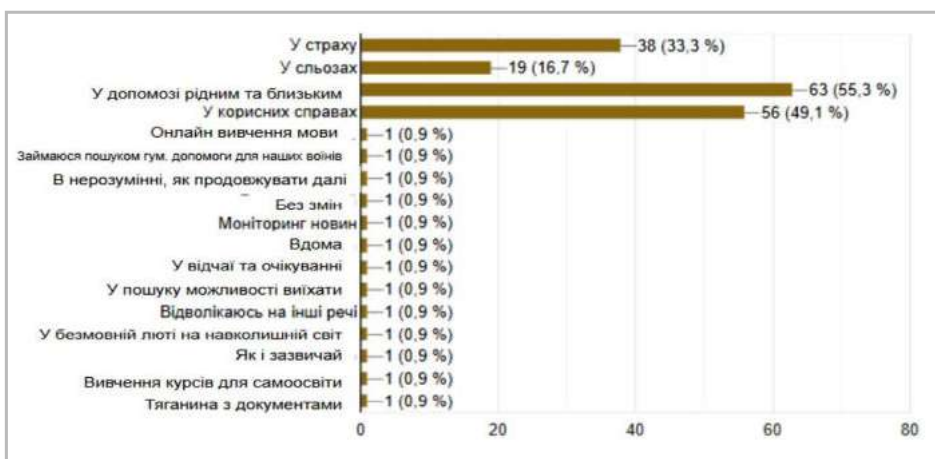


Рис.3. Результати відповідей на третє питання «Як проходить ваш вільний час у цих умовах?»

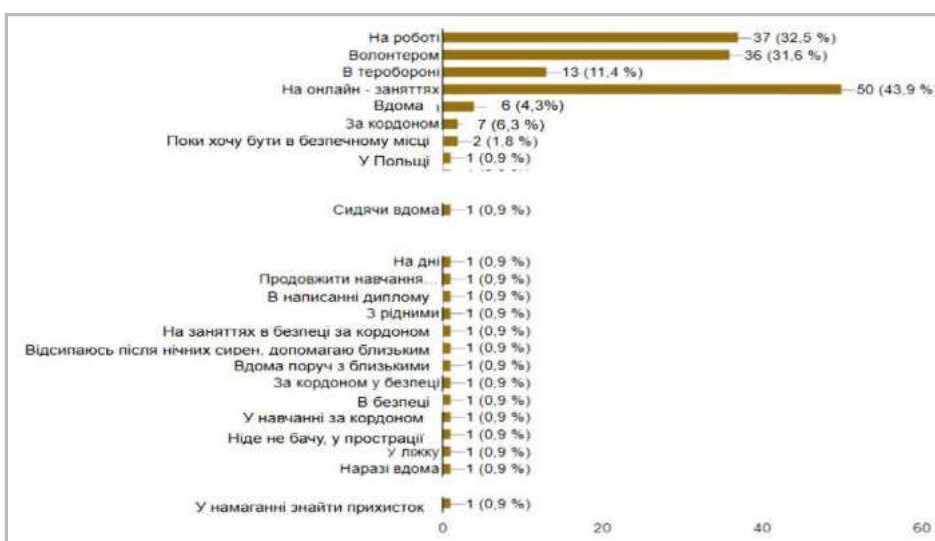


Рис. 4. Результати відповідей на четверте питання «Де ви бачите себе у ці дні?»

На рис. 5 бачимо, що пріоритетними є відповіді: чекає на справжнього патріота, на професіонала-фахівця, який буде брати участь у відбудові країни, на волонтерство, активну життєву позицію. Найбільше вразив результат, що держава чекає на професіонала-фахівця, який буде брати участь у відбудові країни. Це означає, що студенти правильно розуміють своє місце в цей період життя й не відчують гостро провини, що вони в умовах тих, хто у відносній небезпеці. Від бомбардувань зруйновано 928 закладів освіти, але онлайн-навчання продовжується, студенти активно беруть участь у процесі навчання, використовуючи з викладачами всі можливі форми для спілкування. Освітній процес став частиною їхнього життя, продовженням процесу пізнання і, на диво, стабілізацією емоційного стану. Разом із тим багато студентів зараз перебуває в теробороні, добровольцями на фронті, є волонтерами.

«Чи вдається під час занять отримати психологічну підтримку?»

Це питання (рис. 6) є ключовим, центральним у змісті цієї статті. Насторожує зелене поле відповіді «ні», яке свідчить, що така допомога сьогодні на часі. Разом із тим, напевно, не всі викладачі обрали собі на озброєння це питання. Ширший коментар подаємо нижче. Представимо результати опитування студентів на останнє питання для подальшого аналізу (рис. 7).

На останнє питання анкети (рис. 7) природньою є відповідь для студентів продовжувати навчання онлайн, боронити рідну землю, стати волонтером. А ось заробляти гроші на життя – це практичний підхід, адаптація до викликів. Серед інших варіантів: моральна витримка, виїхати за кордон, якісна освіта, написання диплома, безпечне місце, вижити – все свідчить про той самий дистрес і бажання не піддаватися обставинам. І молоді люди чесно про нього написали.

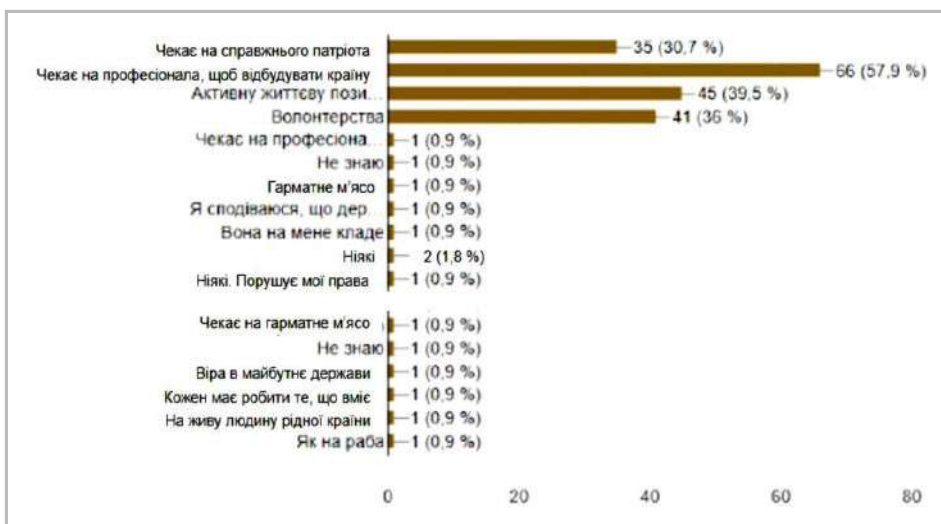


Рис. 5. Результати відповідей на п'яте питання «Які надії покладає на вас держава сьогодні. На вашу думку?»

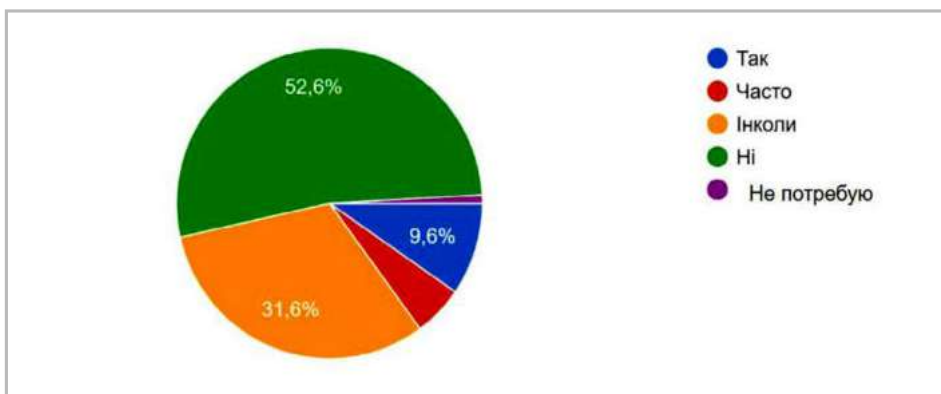


Рис. 6. Результати відповідей на шосте питання

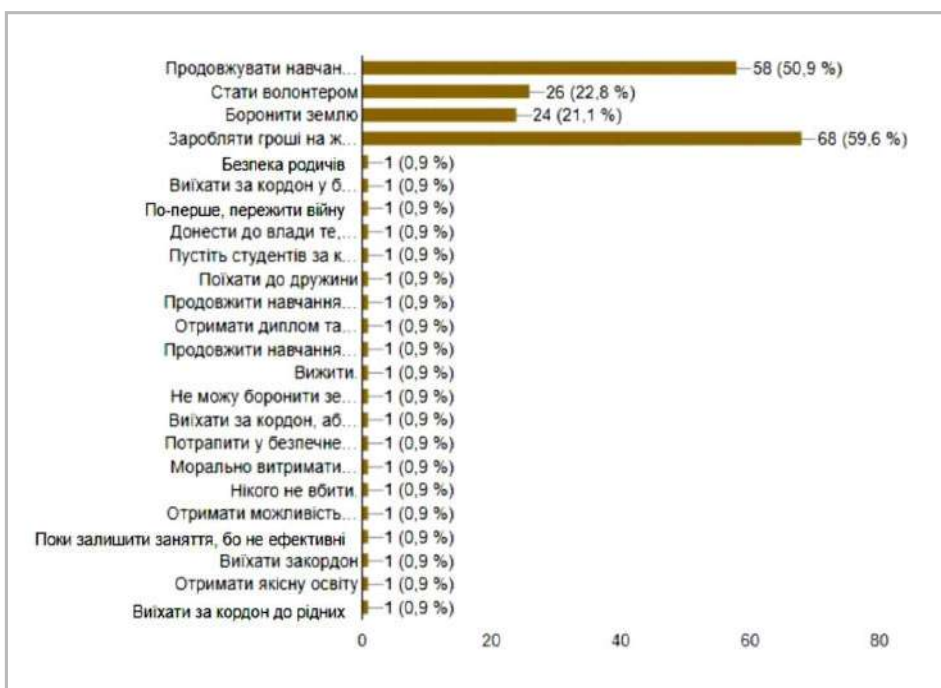


Рис. 7. Результати відповідей на сьоме питання «Що важливіше для вас як студента сьогодні?»

Отже, аналіз анкет дає підстави стверджувати, що в студентів присутній емоційний, психологічний стрес, особливо серед студентів перших курсів, які не встигли пройти період адаптації у вересні, бо зразу ж був оголошений карантин, а за ним у невдовзі й воєнний стан у країні. І хоч територіально заклади, віддалені від фронту, можуть працювати дистанційно спокійніше, але є факти про втрату рідних, друзів, знайомих, колег, руйнування будівель університетів у гарячих точках війни. Можливо, саме це підтверджено низькою мотивацією студентів до бажання навчатися. Є розуміння, що вчитися у будь-який спосіб треба, але мозок перебиває дистрес й усвідомлення важкого стану. Особливо важко студентським подружнім парам із дітьми, які в умовах війни отримали подвійний удар: пара має ще більше працювати над стосунками, зміцнювати їх, нести відповідальність за сім'ю і навчатися.

Стрес, критичний душевний стан, бажання вижити, осмислити себе, знайти своє місце, думати про майбутнє, – мабуть, це найбільше, що спостерігається серед студентів і викладачів у дні воєнного стану. Серед відповідей достатньо вагомий відсоток відповідей про бажання бути корисним, стати волонтером, допомагати рідним. А ще студенти правильно розуміють своє місце як професіонала-фахівця, який буде брати участь у відбудові країни, тому велика увага онлайн-навчанню. Кажуть, що ставлення людини до роботи, якщо вона й до цієї ситуації добре працювала, не змінюється, а кристалізується, стає концентрованим, відсівається другорядне. Люди приймають стан позитивної конгруентності, їхня поведінка стає адекватною обставинам. У такому стані людина може знайти в собі нові можливості, щоб стати іншою, реалізувати себе в інших сферах. Важливо у цій ситуації підвищувати саме внутрішню мотивацію, яка, як відомо, є найважливішим фактором успіху.

Війна спричинила втрату тисяч робочих місць у металургії, сільському господарстві, навіть зеленій енергетиці, однак натомість на дорогах війни і в тилу з'явилися тисячі волонтерів. Кожний українець корисний на своєму місці, де він уже професіонал. Віктор Франкл, перебуваючи в роки Другої світової війни в концтаборі, наприклад, викладав дітям і всім охочим, і наголошував, що страждання є аспектом життя, через які треба пройти.

Неповторність кожної людини є в унікальності й ставленні до життя й своєї місії. Українці, як нація, ніколи не відмовляться від життя, бо почуття відповідальності за інших або справу додають упевненості в тому, чому й навіщо ми прийшли у цей світ. Мотивація до життя починається з внутрішніх потреб. У чому наше призначення, ми бачимо з активності людей за всіма векторами суспільного життя.

Вважаємо, що збільшенню адаптаційного потенціалу особистості студента в умовах воєнного часу сприяють адаптивно-рефлексійні практики.

Викладачі мотивують студентів, що тільки через освіту можна вибудувати майбутнє. Навчитися постійно отриму-

вати нові знання, працювати з любов'ю, тримати фокус на добрі й любові. Продувати ідеї, перевіряти їх на практиці, діяти, прагнути стати професіоналом, адже всі війни закінчуються, а знання й компетентності зразу ж стануть у нагоді. Але є достатньо тривожний відсоток студентів, які потребують психологічної підтримки, яку вони не отримують у необхідній кількості. Можливо, це пов'язано зі стресовим станом самих викладачів. Досягти цього можна, якщо в дистанційне навчання ввести адаптивно-рефлексійні практики. До таких практик можна віднести наступні: методика незакінченого речення, сенкан, рефлексійне коло, рефлексійна дуга.

Адаптивне навчання – це, на думку спеціалістів, цифрове тьюторство для кожного студента, підлаштування під потреби окремого студента і забезпечення кожному безпосередню підтримку викладача [18].

Рефлексійна дуга представляє собою системний аналіз викладачем особистості студента і себе як особистості в контексті ситуації, що сталася.

Такі практики важливі особливо сьогодні. Рефлексія необхідна людям завжди в будь-якій діяльності. Це життєвий досвід. Викладач має дотримуватися певних правил і виконувати функції: дослідницьку (навчаючи інших, навчатися самому, аналізувати досвід, шлях розвитку тощо); організаторську (за рахунок рефлексії переглянути порядок проведення заняття, співпрацю зі студентами); діагностичну (аналіз власної діяльності, наскільки вона ефективна); комунікативну (мистецтво комунікації, вміння знайти підхід, необхідну інтонацію під час спілкування); проєктувальну (ставити нові завдання, долати нові професійні вершини, бути цікавим); корекційну (користуючись внутрішньою рефлексією, викладач мотивує себе до тісної взаємодії на рівні, бо це шлях людини до себе і результат взаємодії з іншими) [9].

В умовах воєнного часу не завжди спрацьовують навчальні шаблони. Викладач має бути готовим до зміни сценарію всього онлайн-заняття. Перш за все мова йде про початок заняття, про рефлексію душевного стану студента, особливо якщо це першокурсник. Аналізуючи результати опитування, ми не очікували такі цифри на питання про стан студента і чи отримують студенти на заняттях психологічну допомогу. Перевантаження, навіть страх і певним чином тимчасова безпорадність викладача не дає йому права бути байдужим. Важливіше знайти підхід до студентів, бо головне – це їхній психологічний стан. Особистісна рефлексія допоможе викладачу відчувати свої слабкі й сильні позиції. Мотивація допоможе знайти ефективні механізми взаємодії зі студентами. Навчаючись, обидва суб'єкти освітнього процесу (викладач і студент) вчать – мудрості, толерантності, лідерству, критичному мисленню, аналізу й прийняттю рішень у невизначеній ситуації тощо.

У кінці заняття можна використати рефлексійне коло. Кожен на мить замислюється й по колу говорить, що но-

вого сьогодні почув, зрозумів, відкрив для себе. Те ж робить і викладач, вголос розказуючи про своє відкриття якихось рис студента чи вмінь на занятті. Це виглядає як психологічна підтримка маленьких успіхів студента з боку викладача.

Цікавим методом для викладача гуманітарних дисциплін буде презентація аналітичних пауз під час заняття, коли студентам пропонується провокаційне питання не за темою заняття. Наприклад, чи легко та як довго утримувати склянку з водою, наповнену тільки наполовину. Методом Сократа можна підвести студентів до розуміння важкості склянки, яка нічого не несе, крім оніміння руки, тому символізує в стресовому стані страждання людини. Можна просто її відставити, а зі стресом працювати. У нашій практиці студентка першого курсу поділилася, що такою склянкою для неї був диван, який ніби затягував до бездіяльності, сліз, розпачу. Консультація викладача після заняття й довірлива бесіда допомогли знайти мотивацію до життя і навчання.

До рефлексійних вправ можна віднести сенкан як уміння студента показати своє критичне та образне мислення, аналіз, узагальнення, мистецтво вираження своєї позиції. Сила сенкану в оціночних судженнях, ця сила мотивує до творчого процесу через рефлексію. Студент може відчувати себе творцем, складаючи сенкан до іменників Україна, Сила, Людина, Війна, Смерть, Віра, Мир тощо.

Викладаючи онлайн-дисципліну «Тайм-менеджмент», радимо студентам ні за яких сумних обставин не втрачати час, відведений на навчання, а також опиратися стресовому стану за допомогою певних тактик. Можна не говорити на важкі, гарячі теми, не дивитися телевизор – це буде втечею від стресу. Можна адаптуватися, змінивши себе й своє ставлення до ситуації, подивитися на неї з позитивної сторони. Саме на цей варіант пожартувала студентка, зауваживши, що «поміняла» диван на роботу, і душевний стан покращився. Думки стали позитивними, вона стала помічати більше приємних речей. А можна прийняти стрес, як те, що неможливо оминати. Війна і є таким дистресом, який треба прийняти як можливість щось розвинути в собі, зрозуміти, що робити далі. Треба пояснити на занятті, яку місію студенти принесли своїм життям у світ, у чому їхня роль.

Висновок. Отже, констатувавши психологічний стан студентів через анкетування, ми ввели змінний фактор – адаптивно-рефлексійні вправи, практики. Робота триває й зараз до кінця навчального року. Статистичний аналіз не було проведено. Підтвердити задовільний стан студентів можемо тільки суб'єктивно тим, що вони охоче брали участь у рефлексійних паузах, рефлексійному колі; склали сенкан; багато студентів влаштувалося на роботу, пішло у волонтери. Під час індивідуальної бесіди зі студентами ми відчували їхнє піднесення, бажання бути активними, мотиваційну потребу бути необхідним тут і зараз. Ми не ставили за мету перевірити вплив адаптивно-реф-

лексійних методик на контрольному етапі експерименту, бо це неможливо в умовах воєнного часу. Спілкування з викладачами, які викладають у тих самих групах, де ми застосовували названі методи, підтверджує правильність обраних практик. Треба наголосити на ефективних можливостях дистанційного навчання, завдяки чому було створено анкету у Гугл Формі й проведено за всіма правилами.

Перспективи подальших розвідок. Відомо, що будь-яка звичка формується від 21 до 49 днів. Упевнені, що за дні більше як двомісячного спротиву України ворогові студенти сформували в собі найкращі звички та якості: любов до ближнього, відповідальність, жертівність, милосердя – найсильніші, глибинно ментальні цінності нації. До перспектив подальших розвідок варто віднести актуалізацію роботи вишівського психолога, роль якого в умовах воєнного часу виростає в рази, а також тісну взаємодію з викладачами. Також це може бути експериментальна перевірка педагогічних умов формування особистісних навичок студентів засобами адаптивно-рефлексійних практик.

Список використаних джерел

1. Для українських учителів створюють інтерактивні групи психологічної підтримки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/dlya-ukrayinskih-uchiteliv-stvoryat-interaktivni-grupi-psihologichnoyi-pidtrimki>
2. Єльнікова Г. В. Методологічний аспект адаптаційних змін в освітньому процесі закладів освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти* : [зб. матеріалів 5-го Всеукр. наук. форуму, 30-31.01.2020 р. / упоряд. О. О. Почуєва ; ред. кол. : Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростока, З. В. Рябова]. Харків : Мачулін, 2020. Вип. 2. С. 21–23.
3. Козирева З. Рефлексивний – рефлексивний – рефлексійний. *Культура слова*. 2016. № 84. С. 216–218. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/122970/39-Kozyreva.pdf?sequence=1>
4. Куцебо Р. В. Загальна і професійна педагогіка. Харків, 2018. URL: https://stud.com.ua/125496/pedagogika/zagalna_ta_profesiyna_pedagogika
5. Лист МОН «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» (№1/3737-22 від 29 березня 2022 року).
6. Лісна О., Шатіло Д. Педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kaf-teor-ta-met-olimp-i-prof-sportu/333-naukovi-konferentsii-tdspu/konferentsiia-2015/seksiia-6/3863-pedahohichni-umovy-formuvannya-refleksyvnikh-umin-maybutnikh-vchyteliv-u-protsesi-yuvchennya-dystyplin-pedahohichnoho-tyklu>
7. Лучанінова О. Інформаційна аналітика у професійній діяльності сучасного викладача. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів 6-го Всеукр. наук. форуму з міжнар. участю / [за наук. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки]. Харків : Мачулін, 2021. Вип. 3. С. 108–110.
8. Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-pershapsihologichna-dopomoga-algoritm-dij>
9. Педагогічна рефлексія – це... Визначення, характеристика, розвиток, методи та застосування в педагогіці. *Преса*. 2020. 20 черв. URL: <https://presa.com.ua/psykholohiia/pedagogichna-refleksiya-tse-viznachennya-kharakteristikarozvitok-metodi-ta-zastosuvannya-v-pedagogitsi.html>
10. Професійна адаптація студентів ПТНЗ. URL: <https://studfile.net/preview/5643743/>
11. Психологічна допомога. НаУКМА. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/spilnoti/students-life/phys-help>
12. Психологічна підтримка. URL: <https://nuft.edu.ua/studentu/psychologichna-pidtrymka/>
13. Рефлексія (значення). *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
14. Сікора Я. Інструменти адаптивного навчання. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28099/1/23.pdf>
15. Соціологічне опитування. Онлайн-анкета для студентів. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqnp7bD9QrmPHHxoz0fRbucp8_

- mJ7NCXmI_FvlR0jkZdq8cQ/viewanalytics https://osvita.ua/legislation/Ser_ osv/86164/
16. Формування професійної рефлексії в педагогів. URL: <http://svitloforchuk.ck.ua/?p=974>
 17. Цветаєва О. В., Знанецька О. М. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 87. С. 170–175.
 18. Щурко М. Інструменти адаптивного навчання в CMS UCU. URL: <http://ceit-blog.ucu.edu.ua/ed-tech/adaptyvni-instrumenty-navchannya-v-cms-ucu/>

References

1. *Dlia ukrainskykh uchyteliv stvoriat interaktyvni hrupy psykholohichnoi pidtrymky [Interactive psychological support groups will be created for Ukrainian teachers]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/dlya-ukrayinskih-uchyteliv-stvoryat-interaktivni-grupi-psihologichnoyi-pidtrimki> [in Ukrainian].
2. Elnikova, G. V. (2020). Metodologichniy aspekt adaptatsiy nih zmin v osvithnomu protsesi zakladiv osvity [Methodological aspect of adaptive changes in the educational process of educational institutions]. In O. O. Pochueva (Comp.), *Adaptyvni protsesy v natsionalniy sistemі osviti [Adaptive processes in the national education system]*: [zb. materialiv 5-go Vseukr. nauk. forumu (Is. 2, pp. 21-23)]. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
3. Kozyrieva, Z. (2016). Reflektivnyi – reflektivnyi – reflektivnyi [Reflective – reflective – reflective]. *Kultura slova [The culture of the word]*, 84, 216-218. Retrieved from <http://dSPACE.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/122970/39-Kozyreva.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].
4. Kutsebo, R. V. (2018). *Zahalna i profesiina pedahohika [General and professional pedagogy]*. Kharkiv. Retrieved from https://stud.com.ua/125496/pedagogika/zagalna_ta_profesiyna_pedagogika [in Ukrainian].
5. Lyst MON «Pro zabezpechennia psykholohichnoho suprovodu uchashnykh osvithnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini» [Letter of the Ministry of Education and Science "On providing psychological support to participants in the educational process in martial law in Ukraine"], (No 1/3737-22 vid 29 bereznia 2022 roku) [in Ukrainian].
6. Lisna, O., & Shatilo, D. *Pedahohichni umovy formuvannia reflektivnykh umin maibutnikh vchyteliv u protsesi vyvchennia dystyplin pedahohichnoho tsykladu [Pedagogical conditions for the formation of reflective skills of future teachers in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle]*. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kaf-teor-ta-met-olimp-i-prof-sportu/333-naukovi-konferentsii-tdpu/konferentsiia-2015/sektsiia-6/3863-pedahohichni-umovy-formuvannya-reflektivnykh-umin-maybutnikh-vchyteliv-u-protsesi-vyvchennia-dystyplin-pedahohichnoho-tsykladu> [in Ukrainian].
7. Luchanlnova, O. (2021). Informatsiina analityka u profesiinii diialnosti suchasnoho vykladacha [Information analytics in the professional activity of a modern teacher]. In G. V. Elnikovoyi, & M. L. Rostoki (Eds.), *Adaptyvni protsesy v osviti [Adaptive processes in education]*: zbirnik materialiv 6-go Vseukrainskogo naukovoogo forumu z mlzhnarodnoyu uchastyu (Is. 3, pp. 108-110). Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
8. *Metodychni rekomendatsii «Persha psykholohichna dopomoha. Alhorytm dii» [Methodical recommendations "First psychological aid. Algorithm of actions"]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/metodychni-rekomendatsiyi-persha-psihologichna-dopomoga-algorithm-dij> [in Ukrainian].
9. *Pedahohichna refleksii – tse... Vyznachennia, kharakterystyka, rozvytok, metody ta zastosuvannia v pedahohitsi [Pedagogical reflection is ... Definition, characteristics, development, methods and applications in pedagogy]*. (2020). Presa [Press], 20 cherv. Retrieved from <https://presa.com.ua/psykholohiia/pedahohichna-refleksii-tse-vyznachennia-kharakteristika-rozvytok-metody-ta-zastosuvannya-v-pedagogitsi.html> [in Ukrainian].
10. *Profesiina adaptatsiia studentiv PTNZ [Professional adaptation of vocational school students]*. Retrieved from <https://studfile.net/preview/5643743/> [in Ukrainian].
11. *Psykholohichna dopomoha. NaUKMA [Psychological help]*. Retrieved from <https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/spilnoti/students-life/phys-help> [in Ukrainian].
12. *Psykholohichna pidtrymka [Psychological support]*. Retrieved from <https://nuft.edu.ua/studentu/psykholohichna-pidtrymka/> [in Ukrainian].
13. *Refleksii (znachennia) [Reflection (meaning)]*. *Vikipediia [Wikipedia]*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Ukrainian].
14. Sikora, Ya. *Instrumenty adaptyvnoho navchannia [Adaptive learning tools]*. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/28099/1/23.pdf> [in Ukrainian].
15. *Sotsiologichne opytuvannia. Onlain anketa dlia studentiv [Sociological survey. Online questionnaire for students]*. Retrieved from https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqnP7bD9QrmPHhXoz0fRbucp8_mJ7NCXmI_FvlR0jkZdq8cQ/viewanalytics https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86164/ [in Ukrainian].
16. *Formuvannia profesiinoi refleksii v pedahohiv [Formation of professional reflection in teachers]*. Retrieved from <http://svitloforchuk.ck.ua/?p=974> [in Ukrainian].
17. Tsvietaieva, O. V., & Znanetska, O. M. (2019). Adaptyvne navchannia v suchasniy sistemі osvity [Adaptive learning in the modern education system]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky [Collection of scientific works. Pedagogical sciences]*, 87, 170-175 [in Ukrainian].
18. Shchurko, M. *Instrumenty adaptyvnoho navchannia v CMS UCU [Adaptive learning tools in UCU CMS]*. Retrieved from <http://ceit-blog.ucu.edu.ua/ed-tech/adaptyvni-instrumenty-navchannya-v-cms-ucu/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 26.04.2022

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

A Зазначено, що важливим складником педагогічної майстерності є артистизм, який необхідно розвивати в майбутніх учителів ще зі студентських років. Тому дослідження проблеми використання елементів української культури у зростанні педагогічного артистизму є на часі.

У сучасній педагогічній науці артистизм вчителя розглядають як якість особистості; діяльність, дію педагога; здібність, компетентність, творчу реалізацію і виділяють дві сторони: внутрішню й зовнішню. У зміст педагогічного артистизму входять особистісні якості та професійні здібності вчителя початкової школи; прояви професійної діяльності вчителя, результатом яких є сформовані професійні компетентності; умови організації освітнього процесу.

Розвиток педагогічного артистизму здійснюємо за допомогою професійно-педагогічного тренінгу з використанням елементів української етнокультури. Експериментальне дослідження проводилося зі студентами першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 «Початкова освіта».

Ключові слова: педагогічний артистизм; підготовка у закладі вищої освіти; українська етнокультура; професійно-педагогічний тренінг

S *Kilichenko Oksana, Borysevych Liliia. Use of elements of Ukrainian ethnoculture in the pedagogical artistism development of future teachers.*

It is noted that an important component of pedagogical skills is artistry, which must be developed in future teachers from their student years. Therefore, the study of the problem of using elements of Ukrainian culture in the growth of pedagogical artistry is timely.

In modern pedagogical science, teacher's artistry is seen as a quality of personality; activity, the action of the teacher; ability, competence, creative realization and pick out two sides: internal and external. The internal side is determined by the culture of the teacher, his spontaneity and will, charm, emotionality, play of imagination, imagery of the way of setting and solving problems, associativity. It is a complex fusion of spiritual and physical elements.

The external side of artistry is characterized by the game presentation of the teacher, i.e., the «technique of the game», the peculiarity of the attitude to the material, the transfer of emotional attitude to the activity, self-presentation, «directing» the lesson.

The content of pedagogical artistry includes the personal qualities and professional abilities of primary school teachers; manifestations of professional activity of a teacher, the results of which are formed professional competencies; conditions of the organization of the educational process.

We develop the pedagogical artistry with the help of professional and pedagogical training using elements of Ukrainian ethnoculture.

The training included two cycles of exercises. The first group is the exercises of practical mastering of professional artistic and pedagogical technique. The second group is aimed at mastering the means of theater pedagogy and pedagogical directing in a given pedagogical situation.

The effectiveness of the training complies with both external and internal conditions.

The experimental study was conducted with students of the first (bachelor's) level of specialty 013 «Primary Education» and included the following areas: use of the discipline «Pedagogical skills and creativity of teachers», industrial pedagogical practice and independent work of students on professional self-improvement.

It is noted that pedagogical artistry cannot be replicated. Students can begin forming their personal system of pedagogical influences, to be determined in the style of professional activity, considering the uniqueness of their character and individual characteristics.

Key words: pedagogical artistry; training in a higher education institution; Ukrainian ethnoculture; professional and pedagogical training

Кіліченко Оксана Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Kilichenko Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National, Ukraine

E-mail: kilichenko@gmail.com

Борисевич Лілія Василівна, заслужена працівниця культури України, доцентка кафедри філософії, соціології та релігієзнавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Borysevych Liliia, Merited Worker of Culture, Associate Professor of Philosophy, Sociology and Religious Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: lilja.borisevich@pnu.edu.ua

Актуальність проблеми. Розвиток професійної майстерності вчителів початкової школи з використанням елементів української етнокультури є актуальною проблемою сьогодення. Війна з росією показала кризовість сучасної підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Основними показниками якої є недостатній рівень знань про українську культуру, що призводить до виникнення якостей меншовартості у деяких учителів і пониження рівня педагогічної майстерності внаслідок уведення онлайн і дистанційного навчання через пандемію Covid і війну.

Важливим складником педагогічної майстерності є артистизм, який необхідно розвивати в майбутніх учителів ще зі студентських років. Тому дослідження проблеми використання елементів української культури у зростанні педагогічного артистизму є на часі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема артистизму і, зокрема педагогічного, розглядалася здавна. Ще філософи Платон і Цицерон заклали основи розвитку красномовства і риторики.

Серед сучасників дану проблему досліджували В. Абрамян, В. Артемов, Д. Будянський, О. Булатова, Ж. Ваганова, В. Загв'язинський, С. Івашнюва, О. Ігнатів, Г. Долматова, І. Зязюн, Л. Мільто, В. Серіков, Чжан Гуй та ін.

Зазначимо, що у педагогічній науці для характеризування майстерності вчителя використовується низка термінів, які деякі автори ототожнюють. Це такі поняття: «артистизм», «акторство», «техніка» вчителя. Однак, як показує аналіз наукової літератури, кожне з цих понять визначає певну сторону майстерності вчителя початкової школи.

Зокрема, акторство – це хибний артистизм, зазначає О. Булатова, який найчастіше відображає фальш, манірність, позування, з якими педагог ніби показує, грає вчителя на уроці. За його допомогою педагог може як «підкупити» учнів, так і налякати [5, с. 46]. Йому характерно «нав'язливість, штучність почуттів, відверта театралізація, «брехня на уявну користь», істеричність, відверті перебільшення й спекуляція...» [2, с. 413].

Артистизм ж учителя не відображає гру в когось, він є станом його душі. Перевтілення педагога є природним, органічним і глибинним.

Техніку вчителя розглядають, як «володіння комплексом прийомів, які надають учителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів» в освітній діяльності [15, с. 37].

Основними складниками педагогічної техніки є рівень сформованості таких умінь: розвиток вербального і невербального спілкування, соціально-перцептивних здібностей (уваги, уяви, спостережливості), керування психофізичним станом, а саме диханням, м'язами, емоціями, створення творчого самопочуття. Тобто, вміннями, що допомагають учителеві ефективно й творчо взаємодіяти з учнями в освітньому процесі.

Артистизм учителя, на нашу думку, є складнішим утворенням.

Аналіз досліджень даної проблеми засвідчує, що є такі трактування поняття «педагогічний артистизм»: якість особистості; діяльність, дія педагога; здібність, компетентність, творча реалізація.

За В. Загв'язинським, артистизм є особливою, образно-емоційною мовою створення нового; це проникливий стиль співтворчості педагога й учня, який орієнтований на розуміння та діалог з іншим; це витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знань й змісту, що народжуються «тут і зараз» [10, с. 31].

І. Денисевич зауважує, що «...артистизм може бути визначений як здатність цілеспрямованої, гармонійної особистісної взаємодії педагога з учнем, заснованої на виразній образно-емоційній «інструментовці» педагогічного процесу, вміння перевтілюватися на деякий час в необхідну роль, використовуючи її для досягнення сумісного з учнем успіху, відповідно з визначеними педагогічними завданнями та конкретною ситуацією» [8, с. 4].

Аналізуючи поняття «педагогічний артистизм» І. Сергєєв зазначає, що він проявляється «як здібність особистості, але й, у міру накопичення професійного досвіду, буде інтегрувати всі складники роботи педагога, синтезувати й робити цілісною всю його творчу діяльність» [16, с. 129]. Тобто, дослідник визначає артистизм, як здібність і як компетентність учителя.

Однак більшість авторів визначають педагогічний артистизм як прояв багатопалітри особистісних реакцій на явища навколишнього світу. Д. Будянський описує його як здатність яскраво емоційно-образно перекодувати інформацію в потрібному для освітнього процесу настрою в аудиторії [4].

Погоджуємося з Ж. Вагановою, що в педагогічній науці під артистизмом варто розуміти особистісні якості педагога, його здатність до перевтілення, жвавість мови, експресію, багатство жестів та інтонацій, талант оповідача, внутрішню витонченість, образне мислення [7], вважаємо, що вона розкриває одну сторону, а саме внутрішню даною явища.

Артистизм вчителя є компонентом його творчої індивідуальності. «Поза особистісним контекстом його прояви можуть втратити свою чарівність і значущість» [18, с. 74].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури, досвіду вчителів початкових класів засвідчує, що педагогічної практики практично не звертають уваги на роль артистизму у результативності протікання освітнього процесу в початковій школі.

Опитування та анкетування студентів у процесі констатувального експерименту показали, що вони розглядають артистизм, як особистісну якість педагога і не враховують його значення в організації освітнього процесу в початковій школі.

Виникає необхідність у спеціальній підготовці майбутніх учителів до педагогічного артистизму. Одним із таких напрямів є підготовка за допомогою елементів української етнокультури.

Експериментальне дослідження проводилося зі студентами спеціальності 013 «Початкова освіта» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і включало такі напрями: використання можливостей дисципліни «Педагогічна майстерність і творчість учителя», виробничої педагогічної практики та самостійна робота студентів над професійним самовдосконаленням.

Мета статті: визначити особливості використання елементів української етнокультури у розвитку професійного педагогічного артистизму в майбутніх учителів початкової школи.

Викладення основного матеріалу. Важливою умовою результативності освітнього процесу в початковій школі є професійна майстерність учителя, важливим складником якої є його артистизм.

Для визначення ролі артистизму в професійній діяльності вчителя, необхідно розглянути його складники і зміст.

Погоджуємося із О. Булатовою, яка виділяє у педагогічному артистизмі дві сторони: внутрішню і зовнішню. Внутрішня сторона, на думку автора, визначається культурою педагога, його безпосередністю і волею, чарівністю, емоційністю, грою уяви, образністю шляху постановки і розв'язання проблем, асоціативністю, несподіваністю у «сценаріях» уроку (особливо його перших хвилинах), у внутрішній «настроюваності» на творчість та в самовладанні в умовах публічності тощо [5, с. 50]. Це є складний сплав духовних і фізичних елементів.

Зовнішня ж сторона артистизму характеризується ігровим поданням педагога, тобто «технікою гри», особливістю ставлення до матеріалу, передаванням емоційного ставлення до діяльності, самопрезентацією, «режисурою» уроку [5, с. 51]. Вона включає у себе вдалий вербальний професійний імідж учителя, майстерну організацію професійної діяльності, професійно-педагогічну взаємодію і співпрацю, конструювання та втілення проєкту уроку відповідно до умов перебігу [19, с. 309].

Вважаємо, що у зміст педагогічного артистизму входять:

1. Особистісні якості та професійні здібності вчителя початкової школи. Основними з яких є: краса й багатство внутрішнього світу педагога, комунікативність, евристичність, зосередженість, відкритість, відвертість, безпосередність, переконливість у служінні добру й красі, допитливість, жадоба до пізнання «таємниць», здатність захоплюватися, сумніватися, вміння говорити і діяти прямо, чарівність, оригінальність, емоційність, почуття гумору, почуття нового, наявність здібностей і вмінь, пов'язаних із фантазією, інтуїцією, творчу уяву, імпровізацією, самопрезентація, самоконтроль, саморегуляція, самовладання, техніка та виразність мови й рухів, уміння

володіти мімікою, жестами, пластикою, мовою рухів, виразністю тіла.

2. Прояви професійної діяльності вчителя, результатом яких є сформовані професійні компетентності. До них належать: здатність до педагогічного спілкування (атрибутами якого є мовленнєвий артистизм), здатність до перевірення, здатність до педагогічної режисури (проєктування і моделювання педагогічної діяльності, швидкої зміни, при потребі видів навчальної діяльності, здатність використовувати в освітньому процесі ігрову, інтерактивну діяльність), здатність до використання інтриги, проблемних ситуацій у ході побудови та проведення уроків і виховних заходів, здатність до аналізу, проєктування і розв'язування педагогічних ситуацій.

3. Умови організації освітнього процесу. Взаємодія, співпраця і співтворчість учителя з учнями, аналіз і моніторинг освітнього процесу; регулярний зворотний зв'язок, власний стиль діяльності та індивідуальність викладення матеріалу.

На нашу думку, для формування професійної майстерності у майбутніх учителів початкової школи, необхідно вже під час навчання у ЗВО організувати спеціальну підготовку із розвитку у студентів педагогічного артистизму. Із цією метою доцільно в освітній процес дисципліни «Педагогічна майстерність і творчість учителя» впровадити професійно-педагогічний тренінг, в основі якого лежить акторсько-педагогічна техніка. Використовуючи даний тренінг, необхідно пам'ятати, що «педагогічний артистизм учителя – це відображення багатства його внутрішнього світу, вміння використовувати педагогічну логіку та інтуїцію» [1, с. 413].

Професійно-педагогічний тренінг, метою якого є розвиток артистизму майбутніх учителів початкової школи, – це галузь практичної педагогіки, яка зорієнтована на використання тренувальних активних методів самовиховання (рефлексії) і групової навчальної діяльності задля розвитку професійних, педагогічних, артистичних здібностей і компетентностей.

Зазначимо, що даний тренінг ставить за мету дігностику і розвиток професійних, педагогічних, артистичних здібностей і компетентностей у майбутніх учителів початкової школи.

У структурі тренінгу виділяємо два цикли вправ:

1. Вправи з практичного оволодіння професійною артистично-педагогічною технікою включають:

а) мовленнєвий артистизм: вправи на дихання, постановку голосу, інтенсивність, експресивність, виразність, асоціативність, темп мовлення, розвиток невербального мовлення, діалогове спілкування;

б) володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою), кінестезією (культурою руху; вмінням розслабитися чи, навпаки, напружити необхідні м'язи);

в) розвиток умінь показувати певні емоційні стани, управляти емоціями, настроєм;

г) розвиток і формування соціально-перцептивних здібностей (уваги, спостереження, уяви).

2. Вправи на володіння засобами театральної педагогіки та педагогічної режисури у заданій педагогічній ситуації.

Результативне впровадження професійно-педагогічного тренінгу відбувається в процесі дотримання певних умов.

В. Артемов, О. Булатова, С. Серіков, О. Ткачова, виділяють такі блоки умов, які впливають на формування і розвиток педагогічного артистизму у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи: зовнішні й внутрішні [1; 5; 17].

До зовнішніх належать: суспільні (сучасні вимоги до школи та відповідно зміна вимог до особистості та ролі вчителя); професійні (новий зміст підготовки вчителів, діагностика і нові програми з розвитку артистизму); діяльні (психологічні, організаційні, управлінські).

До внутрішніх умов відносяться психофізіологічна сутність учителя, його соціально-етичний і культурний рівень та професійна спрямованість, здатність до саморегуляції, наявність вольових якостей.

Важливою умовою, на нашу думку, є бажання і самомотивація майбутніх фахівців вдосконалювати свій артистизм.

Результати дослідження. Експериментальне дослідження організувалося зі студентами 2 і 3 курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і включало такі етапи:

І етап – констатувальний складався із двох блоків. Перший блок включав опитування і анкетування студентів із використанням Google Форми з метою визначення рівня знань про поняття і значення педагогічного артистизму у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Студентам були надані такі запитання:

1. Чи варто вчителю використовувати елементи акторської діяльності в професійній педагогічній роботі?

2. Що, на Вашу думку, входить у поняття педагогічний артистизм учителя початкової школи?

3. Чи тотожні поняття «педагогічний артистизм» і «педагогічна техніка»? Якщо так, то в чому їхня тотожність?, Якщо ні, то чому?

4. Які складники педагогічного артистизму?

5. Якими якостями повинен володіти артистичний учитель?

6. Які здібності властиві артистичному вчителю?

7. Які компетентності необхідно сформулювати, щоб бути артистичним учителем?

8. Визначить, який вплив має артистизм учителя на організацію освітнього процесу в початковій школі?

Аналіз відповідей на анкету й обговорення проблеми засвідчив, що у студентів є елементарні знання про педагогічний артистизм. Зокрема, вони знають різницю між акторством і артистизмом, уміють визначати різницю між артистизмом і педагогічною технікою, охарактеризувати

основні якості і здібності вчителя-актора, конкретизувати позитивні і негативні впливи педагогічного артистизму на результативність освітнього процесу в початковій школі. Однак, як показує самоаналіз і аналіз відповідей студентів, їхні знання є хаотичними і носять більше «вгадуваний» характер, у них низький рівень сформованості компетенцій, необхідних для використання якостей і здібностей артистичного учителя в освітньому процесі.

Другий блок – із використанням інтерактивного методу навчання «Коло ідей» було проаналізовано знання студентів про елементи української етнокультури, які можна використовувати для вдосконалення та самовдосконалення педагогічного артистизму.

Студентами було відзначено основні жанри. Зокрема, вони наголосили на значення дитячих пісень, речитатив, прислів'їв, приказок, казок у розвитку артистичної риторики.

Другий етап – формувальний, організували у процесі вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність і творчість учителя», виробничої педагогічної практики і самостійної роботи студентів.

Так, із метою розвитку мовленнєвого артистизму, студентам пропонуються система вправ, в основі яких є елементи української етнокультури. Їхнє виконання здійснюємо за допомогою імітаційного моделювання, рольової та ділової гри, драматизації.

Приклади вправ.

1. Скласти казку, в яку входили б слова: «баба», «дід», «Курочка Ряба», «трактор» і програти її.

2. «Казка навпаки». Розкажіть казку «Коза-дереза», але з умовою, що Коза-дереза дуже добра. Програйте бесіду Кози-дерези і Зайчика.

3. «Що буде потім?». Придумайте і змодельуйте продовження казки.

4. «Салат із казок». Об'єднайте героїв казок і створіть нову, дотримуючи психологічних особливостей героїв. Обов'язковою умовою є підбір казок із підручника читання.

5. «Ходить гарбуз по городу». Із використанням імітаційного моделювання програти дану казку (створити оперу).

6. «Перевтілення». Учасникам роздаються картки, на яких записані ідентичні завдання: «розповісти і зобразити монолог казкового героя чи героя із дитячої народної пісеньки, речитативу».

7. «Звуконаслідування». Для виконання даної вправи необхідно: а) прочитати вірш із книги «Дитячі пісні та речитативи» так, щоби члени групи відгадали, якого птаха чи тварину наслідує студент. Наприклад,

Кру-кру-цукру-кру,

Кругом-кругом-кругом,

Кру-кру-цукру.

Нема нема.

Кру-кру-ключем, ключем, ключем!

(Журавлі кричать) [9].

б) Із книги «Казки про тварин» прочитати невеликі казки із розділу «Голоси тварин». Наприклад,

«Надійшла весна-красна. На подвір'ї все, що жило, замушилося, заголосило. Ходять по подвір'ю і розмовляють між собою курочка-погребушечка, гуска-водоплюска, качка-пливачка, коза-дереза, баран, коровка і свинка.

Курочка каже:

– Тю-ун, тю- ун! Я собі зернятко вигребла!

Гусочка кричить:

– А я розпушу крила, га-га-га! Побіжу над став, найду червячка, га-га-га!...» [12, с. 489].

7. «Скоромовка». Читання скоромовок розвиває дихання, чіткість вимовляння звуків, темп і ритмічність мовлення.

8. Прочитати будь-який текст, наприклад, віршик «Іди, іди дощику» пошепки, якомога голосно, зі швидкістю равлика, хвилеподібно, з кулетною швидкістю, ніби ви дуже замерзли, ніби вас через 10 хвилин розтріляють, ніби у вас у роті гаряча картоплина, ніби це прочитав інопланетянин, кінь, що навчився тільки говорити, робот, маленька дитина і т. п.

9. Розповісти казку, наприклад, «Рукавичка»: а) для дворічної дитини, учнів першого класу, учнів четвертого класу, для дорослих людей; б) ніби ви дворічна дитина, ніби ви учень першого класу, ніби ви учень четвертого класу, ніби ви директор школи, який виступає на педагогічній раді з доповіддю.

Зауважимо, що нами вже підібрана велика бібліотечка вправ, які варто використовувати з метою розвитку педагогічного артистизму в майбутніх учителів початкової школи. Дані вправи сприяють вправленню з усіх чотирьох напрямів першого циклу вправ.

Особливу роль у формуванні артистизму в майбутніх учителів початкової школи відіграє самовдосконалення своїх умінь і навичок, як у процесі самостійної роботи, так і в період виробничих педагогічних практик.

Вправи на володіння засобами театральної педагогіки та педагогічної режисури у заданій педагогічній ситуації спрямовуємо на вдосконалення вмінь організовувати освітній процес у початковій школі. Зокрема, пропонуємо студентам програти навчальну ситуацію, в основі якої є визначений етап уроку, або етап виховного заходу із використанням елементів української етнокультури. Із цієї метою використовуємо систему навчально-професійних ситуацій [13]. Як зазначають Maureen Robinson & Lee Ruzsnyak, «ситуаційне навчання відноситься до знань про різні навчальні ситуації, контексти та середовища навчання...» [20].

Варто використовувати систему організаційних форм [6, с. 23].

Третій етап – контрольний, сприяє узагальненню знань студентів про значення педагогічного артистизму в професійній діяльності вчителя початкової школи і підсумовував рівень сформованості.

Як показали результати опитування і анкетування студентів, створення умов для впровадження елементів акторської діяльності в освітній процес ЗВО не тільки сприяє розвитку педагогічного артистизму у майбутніх учителів початкової школи, але й впливає на формування професійних здібностей і компетентностей.

Висновки. Педагогічний артистизм неможливо тиражувати, він передбачає створення власного стилю діяльності. Учитель лише буде своєю особистою системою педагогічних впливів, формує власний стиль професійної діяльності, враховуючи своєрідність свого характеру, індивідуальних особливостей, рівня педагогічної майстерності. У процесі підготовки студентів необхідно ознайомити з поняттям і змістом «педагогічний артистизм», визначити шляхи і способи роботи над професійно-педагогічним тренінгом, показати роль української етнопедагогіки у самовдосконаленні професійної майстерності.

Вважаємо, що **подальші дослідження** варто спрямовувати на детальне опрацювання циклів вправ із професійно-педагогічного тренінгу.

Список використаних джерел

1. Артемов В. Ю., Серіков В. В. Артистичні вміння як компонент педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 410–418.
2. Артистизм як один з елементів педагогічної техніки молодого вчителя. URL: http://mirgorod-gorono.at.ua/publ/metodob_39_ednannja_vchiteliv/inform/artistizm_jak_odin_z_elementiv_pedagogichnoji_tekhniki_molodogo_vchitelja/26-1-0-143
3. Борщов С. М., Бондарчук В. Є. Формування педагогічного артистизму на уроці фізичної культури в загальноосвітній школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 20–29.
4. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя фахової підготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. 19 с.
5. Булатова О. С. Педагогический артистизм. Москва : Академия. 2001. 240 с.
6. Бурчак С., Бурчак Л. Система розвитку творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 4 (199). С. 20–25. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4\(199\)-20-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4(199)-20-25)
7. Ваганова Ж. Педагогический артистизм. Можно ли им овладеть? *Народное образование*. 1999. № 1–2. С. 209–211.
8. Денисевич І. Артистизм музиканта-педагога як професійна і особистісна характеристика. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2001. № 8. С. 13–17.
9. Дитячі пісні та речитативи / упоряд.: Г. В. Довженок, К. М. Луганська. Київ : Наукова думка, 1991. 448 с.
10. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
11. Івашнова С., Ігнатів О., Долматова Г. Технологія розвитку педагогічного артистизму. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2016. № 1. С. 120–128. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2016.195992>
12. Казки про тварин / упоряд. І. П. Березовський. Київ : Наукова думка, 1979. 557 с.
13. Кіліченко О. І. Формування професійної мобільності майбутніх учителів шляхом розв'язування навчальних ситуацій. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 3. С. 15–19.
14. Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій : навч. посіб. / авт. кол.: В. М. Горєєва, Н. В. Гузій, Л. О. Мільто [та ін.]. Суми : ПВП «Еллада S», 2009. 255 с.
15. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
16. Сергєєв І. І. Артистизм як елемент педагогічної майстерності. *Психолого-педагогічні аспекти формування національної гуманітарно-технічної еліти*. С. 124–133. URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/View/45688/>
17. Ткачова О. О. Педагогічні умови формування у майбутніх учителів артистичних умінь. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_11

18. Чжан Гуй. Роль педагогического артистизма у формировании музыканта-педагога. *Студії мистецтвознавчі*. 2009. № 2. С. 73–76. Barantsova I., Kotlyarova V., Tkach M. Прийоми реалізації педагогічного артистизму. *Trends of development modern science and practice pedagogical sciences*. С. 307-310. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12454/1/TRENDS-OF-DEVELOPMENT-MODERN-SCIENCE-AND-PRACTICE-308-311.pdf>
19. Maureen Robinson, & Lee Rusznyak (2020) Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*. No 46:4. P. 517–527. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800408

References

1. Artemov, V. Ju., & Serikov, V. V. (2016). Artystychni vminnia yak komponent pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshhoho navchalynoho zaklada iz specyfichnymy umovamy navchannia [Artistic skills as a component of pedagogical skills of a teacher of higher education with specific learning conditions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshhi i zaghalinoosvitni shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools]*, 51 (104), 410-418 [in Ukrainian].
2. Artystyzm yak odyn z elementiv pedahohichnoi tekhniki molodoho vchytelia [Artistry as one of the elements of pedagogical technique of a young teacher]. Retrieved from http://mirgorod-gorono.at.ua/publ/metodob_39_ednanna_vchyteliv/inform/artystizm_jak_odin_z_elementiv_pedagogichnoji_tekhniki_molodogo_vchytelja/26-1-0-143 [in Ukrainian].
3. Borshhov, S. M., & Bondarchuk, V. Je. (2017). Formuvannia pedahohichnoho artystyzmu na urotsi fizychnoi kultury v zahalnoosvitni shkoli [Formation of pedagogical artistry during the lesson of physical culture in secondary school]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of a personality: methodology, theory and practice]*, 2 (77), 20-29 [in Ukrainian].
4. Budianskyi, D. V. (2006). *Formuvannia pedahohichnoho artystyzmu maibutnogo vchytelia humanitarnykh dystsyplin [Formation of pedagogical artistry of the future teacher of humanities]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv: Nac ped. un-t im. M. P. Draghomanova [in Ukrainian].
5. Bulatova, O. S. (2001). *Pedahoghycheskij artystyzm [Pedagogical artistry]*. Moskva: Akademyia [in Russian].
6. Burchak, S., & Burchak, L. (2021). Systema rozvytku tvorchosti maibutnikh uchyteliv u protsesi fakhovoi pidhotovky [The system of development of creativity of future teachers in the process of professional training]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 4 (199), 20–25 DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4\(199\)-20-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4(199)-20-25) [in Ukrainian].
7. Vaganova, Zh. (1999). Pedagogicheskij artistizm. Mozhno li im ovladet? [Pedagogical artistry. Can it be mastered?]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 1-2, 209-211 [in Russian].
8. Denysevych, I. (2001). Artystyzm muzykanta-pedahoha yak profesiina i osobystisna kharakterystyka [Artistry of a musician-teacher as a professional and personal characteristic]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohika [Scientific notes of Ternopil State Pedagogical University. Pedagogy]*, 8, 13-17 [in Ukrainian].
9. Dovzhenko, H. V., & Luhanska, K. M. (Comps.). (1991). *Dytiachi pisni ta rechytatyvy [Children's songs and recitatives]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
10. Zagvjazinskij, V. I. (1987). *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelja [Teacher's pedagogical creativity]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
11. Ivashnova, S., Ihnatov, O., & Dolmatova, H. (2016). Tekhnolohiia rozvytku pedahohichnoho artystyzmu [Technology of development of pedagogical artistry]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University]*, 1, 120-128. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2016.195992> [in Ukrainian].
12. Berezovskyi, I. P. (Comp.). (1979). *Kazky pro tvaryn [Tales about animals]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
13. Kilichenko, O. I. (2017). Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh uchyteliv shliakhom rozv'iazuvannia navchalnykh sytuatsii [Creating professional mobility of future teachers by solving learning situations]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3, 15-19 [in Ukrainian].
14. Horeieva, V. M., Huzii, N. V., & Milto, L. O. (2009). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti ta maisternosti [Fundamentals of pedagogical creativity and skill]: kurs lektsii: navch. posib. Sumy: PVP «Ellada S»* [in Ukrainian].
15. Ziazun, I. A. (Ed.). (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*. Kyiv: SPD Boghdanova A.M. [in Ukrainian].
16. Serhieiev, I. I. Artystyzm yak element pedahohichnoi maisternosti [Artistry as an element of pedagogical skill]. *Psykhologo-pedahohichni aspekty formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity [Psychological and pedagogical aspects of the formation of the national humanitarian and technical elite]*, 124-133. Retrieved from <https://www.kpi.kharkov.ua/View/45688/> [in Ukrainian].
17. Tkachova, O. O. (2013). Pedahohichni umovy formuvannia u maibutnikh uchyteliv artystychnykh umin [Pedagogical conditions for the formation of future teachers' artistic skills]. *Naukovi visnyk Donbasu [Scientific Bulletin of Donbas]*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_11 [in Ukrainian].
18. Chzhan, Ghui. (2009). Rol pedahohichnoho artystyzmu u formuvanni muzykanta-pedahoha [The role of pedagogical artistry in the formation of a musician teacher]. *Studii mystectvoznavchi [Art studies]*, 2, 73-76 [in Ukrainian].
19. Barantsova, I., Kotlyarova, V., & Tkach, M. Priiomy realizatsii pedahohichnoho artystyzmu [Methods of realization of pedagogical artistry]. *Trends of development modern science and practice pedagogical sciences*. Retrieved from <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12454/1/TRENDS-OF-DEVELOPMENT-MODERN-SCIENCE-AND-PRACTICE-308-311.pdf> [in Ukrainian].
20. Maureen, Robinson, & Lee, Rusznyak. (2020). Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 517-527. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800408

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 06.06.2022

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

- A** Обґрунтовано зміст когнітивного компонента педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти економічного профілю; висвітлено особливості та напрями розвитку когнітивного компонента професійної майстерності майбутніх викладачів у контексті завдань сучасної вищої економічної освіти; виокремлено мету розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури; описано принципи, на яких ґрунтується розвиток когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін; розглянуто авторську методику виявлення рівня сформованості когнітивного компонента педагогічної майстерності в майбутніх викладачів економічних дисциплін та результати її застосування. Зазначено, що для підвищення якості та ефективності підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін, розвитку їхньої психолого-педагогічної компетентності в умовах магістратури доцільно використовувати розроблене навчально-методичне забезпечення, зокрема спецкурс «Педагогічна майстерність викладачів економічних дисциплін» та «Тренінг розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін».

Ключові слова: педагогічна майстерність; когнітивний компонент педагогічної майстерності; психолого-педагогічна компетентність; викладачі економічних дисциплін; магістратура

- S** **Romaniuk Oksana. Developing the cognitive component of future economics teachers' pedagogical skills in master's degree programs.**

This article reveals the content of the cognitive component of economic university teachers' pedagogical skills. The cognitive component of a teacher's pedagogical skills is a combination of knowledge about the essence, features, types of pedagogical technologies, their application in teaching. The paper highlights features and directions of the development of the cognitive component of future teachers' professional skills in the context of the tasks set by the modern economic higher education system. The necessity for developing the cognitive component of future economics teachers' pedagogical skills in master's degree programs is substantiated. The process of development of the cognitive component of pedagogical skills in master's degree programs is aimed at providing future economics teachers with knowledge that ensures their readiness for professional pedagogical activity. The article describes the principles on which the development of the cognitive component of future economics teachers' pedagogical skills is based. The key principles are humanism; democratization; pedagogical creativity; orientation to problem-solving; realism; pedagogical self-development; orientation to personality; technological unity of the educational process, the use of new technologies in education; dialogization of learning. The paper describes the authorial methodology for assessing the level of the cognitive component of pedagogical skills developed by future economics teachers and the results of its application to practice. The conducted experimental research shows that students in master's degree programs have problems with some theoretical and practical aspects of teaching and their psychological and pedagogical competency needs improving. The author of this paper suggests that it would be advisable to use the produced methodological training support resources, in particular, the special course «Pedagogical Skills of Economics Teachers» and the training program for developing economics teachers' pedagogical skills to develop future economics teachers' psychological and pedagogical competency and to improve the quality and effectiveness of economics teacher training.

Key words: pedagogical skills; the cognitive component of pedagogical skills; psychological and pedagogical competency; economics teachers; master's degree programs

Романюк Оксана Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Україна

Romaniuk Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Ukraine

E-mail: oksanaromaniuk75@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасні реалії життя зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до підготовки фахівців економічного профілю у закладах вищої освіти. В умовах економічних, політичних та соціальних змін, що відбуваються сьогодні в суспільстві, нагальною є потреба у викладачах, які мають високий рі-

вень освіти, здатні творчо ставитися до організації освітнього процесу, брати активну участь у міжкультурному діалозі. З огляду на це, першорядного значення набуває розвиток педагогічної майстерності викладачів вищої школи. В сучасних дослідженнях значна увага надається питанням розвитку педагогічної майстерності в закладах педагогічного профілю, проте залишаються недостатньо

вивченими проблемами розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів непедагогічного, зокрема економічного, профілю.

Важливим компонентом педагогічної майстерності, що закладає фундамент для успішної самореалізації викладачів, є когнітивний компонент. Тому визначення сутності та змісту когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін та шляхів його розвитку вважаємо своєчасним.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми формування і розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки відображені в науковому доробку Н. Батечко, С. Вітвицької, М. Гриньової, Л. Малаканової, Н. Мачинської, В. Семиченко, А. Уварової та ін. [1; 2; 3; 9; 11; 18; 19]. Окремі аспекти формування і розвитку педагогічної майстерності в системі вищої економічної освіти розглядалися такими вітчизняними дослідниками, як О. Калінська, О. Коваль, Г. Ковальчук та ін. [5; 6; 7].

Проблеми розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності викладачів виявилися в полі уваги таких науковців, як О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, О. Марченко, О. Отич, О. Пехоти, І. Середи [4; 8; 10; 13; 15].

Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації Н. Білик, В. Зелюк, І. Калініченко, Т. Устименко [12; 14].

Аналіз проблеми професійної підготовки викладачів у закладах вищої освіти економічного профілю та вивчення сучасного стану розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін свідчать про наявність суперечності між вимогами, що висуває сьогодні суспільство до підготовки викладачів, і недостатнім рівнем їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Мета статті: висвітлити сутність, зміст і шляхи розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін у процесі їхньої професійної підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Когнітивний компонент педагогічної майстерності – це сукупність знань про сутність, ознаки, особливості, види педагогічних технологій, не застосування в структурі діяльності викладача.

Когнітивний компонент педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін включає знання теоретичного та процедурного характеру: знання методологічних підходів, принципів, закономірностей розвитку та навчання студентів; теоретичні знання з фахової економічної дисципліни; знання, необхідні для виконання педагогічної діяльності в закладі вищої освіти; знання основ застосування новітніх технологій, їхніх можливостей для здійснення освітнього процесу.

Когнітивний компонент передбачає навчання майбутніх викладачів економічних дисциплін основ загальнотеоретичних дисциплін: знання державної та іноземної мов; за-

конів мислення та основних способів письмового та усного відображення його результатів; знання про світову й вітчизняну історію і культуру; форм і методів пізнання; ролі науки в розвитку суспільства; основ права; основ економічного й соціального розвитку.

Викладач повинен володіти сукупністю знань із методології та концептуальних знань, що сприяють структуруванню освітнього процесу, а саме розуміти сутність освіти як окремого явища, функції освіти в суспільстві, основні тенденції її розвитку. Цілком зрозуміло, що викладачі економічних закладів вищої освіти повинні поглиблювати знання зі своєї базової галузі наукових знань і методики навчання економічних дисциплін. Зазначимо, що викладачі економічних дисциплін мають також орієнтуватися в інших сферах своєї діяльності, а саме науково-методологічній, соціально-педагогічній, розвивальній та управлінській.

Серед психолого-педагогічних знань, необхідних викладачам економічних дисциплін для успішного здійснення педагогічної діяльності, виділяємо такі, як знання вікових та індивідуальних особливостей і рис студентів, психолого-педагогічних засад навчання, виховання та спілкування, а також особливостей педагогічної діяльності, її структури, вимог до особистості педагога, основ професійного та особистісного розвитку й самоосвіти.

Оскільки діяльність викладачів закладів вищої освіти економічного профілю пов'язана також з науковими дослідженнями, важливим є розвиток когнітивного компонента педагогічної майстерності на другому (магістерському) рівні вищої освіти з урахуванням основних особливостей науково-педагогічної діяльності, а саме необхідно сформувати методологічні знання, вміння пізнавати світ із позицій системного підходу, розуміння загальнонаукових категорій: теоретичні й методичні знання (знання принципів і методів наукового дослідження); вміння, необхідні для проведення досліджень, а саме формулювати й обґрунтовувати наукову проблему та відображати результати досліджень у вигляді статей, презентацій; знання інноваційних педагогічних технологій і шляхів їхнього успішного застосування.

Формування професійно-педагогічної компетентності у сфері самоосвітньої діяльності забезпечується вивченням основ наукової організації праці (способів пошуку, оброблення, зберігання, використання інформації) та ознайомленням із сучасними освітніми технологіями.

Теоретична і методологічна підготовка відіграє важливу роль у досягненні викладачем успіху в педагогічній діяльності. Ефективна методологічна підготовка потребує розвитку таких складників пізнавальної діяльності майбутніх викладачів економічних дисциплін, як мотиваційна, що виявляється у ставленні до професії, усвідомленні важливості педагогічних знань, і змістово-понятійна, яку відображає зміст розробленого нами спецкурсу «Педагогічна майстерність викладачів економічних дисциплін» [17].

На етапі формування в умовах магістратури готовності викладачів економічних дисциплін до педагогічної діяльності відбувається поглиблення первинних знань із педагогіки, подальше оволодіння основними категоріями педагогіки і психології, визначення місця загальнопедагогічних знань у структурі педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін, а саме видів знань і вмінь і форм їхнього використання, виокремлення типових педагогічних ситуацій і завдань викладача щодо їхнього вирішення. Відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності, базові педагогічні знання подаються шляхом аналізу, порівняння їх змісту, сутності й структури, висвітлення їх загальних зовнішніх ознак, побудови на цій основі визначень складників знань, які дозволяють вивчати їхні властивості. Значущість цього етапу полягає у формуванні умінь і навичок аналізу, порівняння, аналогії та узагальнення зовнішніх ознак основних складників базових знань із педагогіки.

У процесі підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти навчання студентів закладів вищої освіти економічного профілю зорієнтовано на формування фахівця з економіки, що потребує розвитку відповідних професійно важливих якостей. Виконання педагогічних функцій спрямовується на особливий об'єкт – людину, а це, в свою чергу, зумовлює необхідність розвитку людиноцентричних властивостей у майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури. З огляду на це, вважаємо суттєвими для викладачів економічних дисциплін знання про функції, педагогічні здібності, компоненти педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.

Правильність оволодіння базовими поняттями, законами, принципами педагогічної науки доводять уміння застосовувати отримані педагогічні знання при виконанні педагогічних завдань і розв'язанні проблем.

Для визначення рівня володіння майбутніми викладачами економічних дисциплін теоретичними знаннями основ педагогічної майстерності та вміннями, необхідними для ефективного здійснення педагогічної діяльності, нами розроблено тест [16, с. 174–175].

Проаналізувавши відповіді, ми виявили, що 45,6% учасників тестування мали базовий рівень психолого-педагогічної компетентності. Нами також визначено достатній рівень психолого-педагогічної компетентності в 46,4% і високий у 8% майбутніх викладачів економічних дисциплін.

Враховуючи отримані результати тестування та проблеми і труднощі, з'ясовані під час проведення бесід із майбутніми викладачами економічних дисциплін, вважаємо за доцільне для розвитку когнітивного компонента їхньої педагогічної майстерності запропонувати вивчення тем «Поняття педагогічної майстерності» та «Професійна діяльність і професійне становлення магістрантів як викладачів економічних дисциплін» із розробленого нами спецкурсу «Педагогічна майстерність викладачів економічних дисциплін» [17].

Для вивчення теми «Поняття педагогічної майстерності» програма спецкурсу визначає в цілому 6 годин: по 2 години лекційних, практичних занять і самостійної роботи для студентів денної форми навчання, 2 години лекційних занять і 4 години самостійної роботи для студентів заочної форми навчання. На лекційних заняттях студенти знайомляться з поняттям педагогічної майстерності, джерелами педагогічної майстерності, розглядають компоненти педагогічної майстерності, умови, способи розвитку майстерності викладача, вивчають критерії педагогічної майстерності та рівні її розвитку. Під час практичних занять детальніше розкриваються теоретичні засади педагогічної майстерності, зміст її компонентів, відбувається обговорення умов розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. Для самостійної роботи студентам запропоновано вивчення джерел педагогічної майстерності, ознайомлення з поглядами педагогів-класиків на педагогічну майстерність. Ми також рекомендуємо включити тему «Поняття педагогічної майстерності» в навчальний план курсу «Організаційний коучинг» освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти «Економічна та соціальна психологія».

Для опрацювання теми «Професійна діяльність і професійне становлення магістрантів як викладачів економічних дисциплін» передбачено 7 годин для студентів денної форми навчання (з них 2 години лекційних занять, 2 – практичних занять та 3 – самостійної роботи) і 6 – для студентів заочної форми навчання (з них 2 – лекційних занять та 4 – самостійної роботи). Метою лекційних занять є ознайомити студентів із поняттям професійної діяльності викладача, пояснити у чому полягає суспільна роль професії викладача, показати структуру педагогічної діяльності, охарактеризувати професійні функції викладача (освітню, виховну, методичну, розвивальну), розкрити специфіку мети, суб'єкта, об'єкта, засобів і результатів діяльності педагога, а також особливості професійного становлення в умовах магістратури як викладачів закладу вищої освіти економічного профілю. На практичних заняттях студенти денної форми навчання детально вивчають етапи розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін, студенти заочної форми навчання опрацьовують це питання самостійно. Під час виконання самостійної роботи студенти також вивчають умови ефективного професійного становлення викладача закладу вищої освіти, критерії та рівні розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін. Рекомендуємо також включити тему «Професійна діяльність і професійне становлення магістрантів як викладачів економічних дисциплін» у навчальний план ч «Сучасні технології навчання дорослих» освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти «Економічна та соціальна психологія».

Розвиток когнітивного компонента педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах ма-

гістратури не обмежується лише застосуванням зазначених традиційних форм розвитку педагогічної майстерності (лекцій, практичних занять, самостійної роботи).

Пропонуємо також використання розробленого нами «Тренінгу розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін», одне з занять якого присвячено саме розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності у студентів магістратури закладу вищої освіти економічного профілю [там само]. Таке заняття має за мету розвинути в майбутніх викладачів бажання постійного підвищення професійного рівня через оволодіння новими знаннями і передбачає виконання низки вправ із застосуванням таких інтерактивних форм і методів, як дискусія, робота в малих групах, «мозковий штурм». Рекомендуємо впроваджувати тренінг у межах вивчення спецкурсу «Педагогічна майстерність викладачів економічних дисциплін» і окремо як методичне забезпечення для практичних занять із фахових дисциплін.

Для розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури пропонуємо використання кейс-методу. Цей метод довів свою користь як ефективний засіб розвитку зокрема когнітивного компонента педагогічної майстерності, що полягає в отриманні майбутніми викладачами нових теоретичних знань, навичок аналізу педагогічних практик, розвитку вміння працювати з джерелами інформації. Пропонуємо проведення практичного заняття за кейс-методом у магістратурі закладу вищої освіти економічного профілю під час вивчення теми «Шляхи розвитку педагогічної майстерності» запропонованого нами спецкурсу.

Дієвою формою, спрямованою на активізацію пізнавальної та науково-дослідної діяльності майбутніх викладачів економічних дисциплін, є проведення масових заходів, зокрема студентських наукових конференцій, дискусій у форматі «круглий стіл», що поглиблює знання з проблем, які обговорюються, дає можливість поділитися результатами виконання досліджень, розвиває навички захищати свою думку.

Поступовий розвиток компонентів педагогічної майстерності забезпечує послідовність цього процесу, його системність, а також сприяє усвідомленню майбутніми педагогами необхідності постійного професійного й особистісного самовдосконалення, розвитку педагогічної техніки, формування у них готовності до творчої педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог підготовки кваліфікованих фахівців.

Ефективність розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів в умовах магістратури закладу вищої освіти економічного профілю, на нашу думку, залежить від створення таких педагогічних умов, як забезпечення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти фаховими психолого-педагогічними та методичними знаннями щодо особливостей педагогічної діяльності викладача; забезпечення дидактично обґрун-

тованої послідовності навчання та формування навичок педагогічного управління студентським колективом; залучення студентів магістратури до практичної діяльності впродовж усього терміну навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У нашому дослідженні розглянуто когнітивний компонент педагогічної майстерності у вузькому розумінні як професійно-педагогічні та предметні знання, як спеціальну компетентність майбутніх викладачів економічних дисциплін. Визначені нами критерії та показники рівня розвитку когнітивного компонента педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін дають можливість виявити рівень готовності майбутніх викладачів до здійснення професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти економічного профілю, забезпечити творчу спрямованість освітнього процесу; дозволяють створити ефективну методику підготовки викладачів економічних дисциплін, які володіють системою професійних знань і вмінь, спроможні підтримувати свій рівень психолого-педагогічної компетентності.

Отже, на основі узагальнення всього зазначеного вище вважаємо за доцільне розробити комплекс форм і методів навчання, що здійснюють цілеспрямований вплив на розвиток когнітивного компонента педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін. Крім того, потребує ґрунтовної роботи вивчення існуючого та розроблення нового педагогічного інструментарію для організації системи педагогічної освіти та процесу розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури. Необхідно збагатити арсенал засобів впровадження розглянутих нами ідей у процес професійної підготовки науково-педагогічного персоналу закладів вищої освіти економічного профілю.

Межі нашого наукового пошуку не дозволили нам дослідити ще низку проблем, які могли б поглибити вивчення інших компонентів педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін: мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного. Потребують подальшого висвітлення педагогічні умови та накопичений досвід їхнього успішного розвитку.

Список використаних джерел

1. Батечко Н. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія / за ред. Я. Цехмістера. Київ : Едельвейс, 2014. 707 с.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
3. Гриньова М. Педагогічні технології: теорія та практика : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.
4. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
5. Калінська О. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2018. 220 с.
6. Коваль О. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах аспірантури. *Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету*. 2014. Вип. 2 (13). С. 277–282.
7. Ковальчук Г. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 195 с.

8. Кузьмінський А. Розвиток педагогічної майстерності в умовах неперервної освіти. *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти* : монографія / за ред.: М. Солдатенка, О. Семенов. Київ ; Глухів : АПН : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2008. С. 5–20.
9. Малаканова Л. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2000. 24 с.
10. Марченко О. Основи педагогічної майстерності. Харків : Основа, 2009. 112 с.
11. Мачинська Н. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. Сисоевої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
12. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : електрон. навч.-метод. посіб. / [упоряд.: І. О. Калініченко, Н. І. Білик]. Полтава : ПОІППО, 2021. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf
13. Отич О. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
14. Педагогічна майстерність: виклики XXI століття : портфоліо каф. пед. майстерності / [упоряд.: В. В. Зелюк, Н. І. Білик, Т. А. Устименко] ; Полтав. обл. ін-т післядипломної пед. освіти ім. М. В. Остроградського. Полтава : АСМІ, 2013. 468 с.
15. Пехота О., Середа І. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету у контексті педагогіки розвитку. *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: монографія* / за ред.: М. Солдатенка, О. Семенов. Київ ; Глухів : АПН : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2008. С. 21–26.
16. Романюк О. Визначення рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін із застосуванням авторського тесту. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»*. 2019. Вип. 1 (157). С. 173–177.
17. Романюк О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 207 с.
18. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
19. Уварова А. Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя : навч. посіб. для пед. ун-тів. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. 132 с.
7. Kovalchuk, H. (1999). *Formuvannya profesinykh pedahohichnykh umin u studentiv – maibutnikh vykladachiv ekonomiky [Forming economics student teachers' skills]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
8. Kuzminskyi, A. (2008). *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti v umovakh neperervnoyi osvity [Developing pedagogical skills in lifelong learning programmes]*. In Soldatenko, M., & Semenov, O. (Eds.), *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti vykladacha v umovakh neperervnoyi osvity [Developing a teacher's pedagogical skills in lifelong learning programmes]*: monografiya (pp. 5-20). Kyiv; Hlukhiv: APN: In-t ped. osvity doroslykh [in Ukrainian].
9. Malakanova, L. (2000). *Otsinyuvannya profesiynoho stanovlennya maibutnyoho vchytelya u protsesi vyvchennya kursu "Osnovy pedahohichnoyi maisternosti" [Assessing a future teacher's professional development in teaching the course "Fundamentals of pedagogical mastery"]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
10. Marchenko, O. (2009). *Osnovy pedahohichnoyi maisternosti [Fundamentals of pedagogical mastery]*. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].
11. Machynska, N., & Sysoyeva, S. (Ed.). (2013). *Pedahohichna osvita magistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilyu [Teacher training of master's degree students at non-pedagogical higher educational establishments]*: monografiya. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
12. Kalinichenko, I. O., & Bilyk, N. I. (Comps.). (2021). *Naukovo-metodychnyi pidkhid do vdoskonalennia pedahohichnoi maisternosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Scientific and methodological approach to improving the pedagogical skills of teachers in the system of professional development]*: elektron. navch.-metod. posib. Poltava: POIPPO. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf [in Ukrainian].
13. Otych, O. (2014). *Osnovy pedahohichnoyi maisternosti vykladacha profesiynoi shkoly [Fundamentals of a vocational school teacher's pedagogical mastery]*: pidruchnyk. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
14. Zeliuk, V. V., Bilyk, N. I., & Ustymenko, T. A. (Comps.). (2013). *Pedahohichna maisternist: vyklyky XXI stolittia [Pedagogical skills: challenges of the XXI century]: portfolio kaf. ped. maist. Poltava: ASMI [in Ukrainian]*.
15. Piekhota, O., & Sereda, I. (2008). *Pedahohichna maisternist vykladacha suchasnoho universytetu u konteksti pedahohiky rozvytku [A modern university teacher's pedagogical skills in the context of developmental pedagogy]*. In Soldatenko, M., & Semenov, O. (Eds.), *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti vykladacha v umovakh neperervnoyi osvity [Developing a teacher's pedagogical skills in lifelong learning programmes]*: monografiya (pp. 21-26). Kyiv; Hlukhiv: APN: In-t ped. osvity doroslykh [in Ukrainian].
16. Romaniuk, O. (2019). *Vyznachennia rivnyia pedahohichnoyi maisternosti maibutnikh vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin iz zastosuvanniam avtorskoho testu [Assessment of prospective teachers' pedagogical skills by means of the authorial test]*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolegium imeni T. H. Shevchenka"* [Bulletin of National University "Chernihiv Collegium named after T. H. Shevchenko"], 1 (157), 173-177 [in Ukrainian].
17. Romaniuk, O. (2020). *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin v umovakh magistratury [Developing pedagogical mastery of economics teachers in master's degree programmes]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
18. Semychenko, V. (2004). *Psykhohohiya pedahohichnoyi diyalnosti [Psychology of pedagogical activity]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
19. Uvarova, A. (2007). *Formuvannya rytorychnoi maisternosti maibutnyoho vchytelya [Forming a prospective teacher's rhetorical skills]*: navchalno-metodychnyi posibnyk dlya pedahohichnykh universytetiv. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].

References

1. Batechko, N., & Zekhmister, Ya. (Ed.). (2014). *Pidhotovka vykladachiv vyshchoyi shkoly v umovakh magistratury: teoretyko-metodologichni zasady [Training university teachers in master's degree programmes: theoretical and methodological fundamentals]*: monografiya. Kyiv: Edelveis [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S. (2011). *Osnovy pedahohiky vyshchoyi shkoly [Fundamentals of university pedagogy]*: pidruchnyk za modulno-reityngovoyu systemoyu navchannya. Kyiv: Tsentri uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
3. Hryniova, M. (2006). *Pedahohichni tekhnologiyi: teoriya ta praktyka [Pedagogical technologies: theory and practice]*: navchalnyi posibnyk. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O. (2009). *Profesiyna pedahohichna osvita: innovatsiyni tekhnologiyi ta metodyky [Professional pedagogical education: innovative technologies and techniques]*: monografiya. Zhytomyr: ZhDU [in Ukrainian].
5. Kalinska, O. (2018). *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti vykladacha ekonomichnykh dystsyplin u vyshchomu navchalnomu zakladi [Developing an economics teacher's pedagogical skills at a higher educational establishment]*. (PhD diss.). Lviv [in Ukrainian].
6. Koval, O. (2014). *Rozvytok pedahohichnoyi maisternosti maibutnikh vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin v umovakh aspirantury [Developing future economics teachers' pedagogical skills in postgraduate programmes]*. *Naukovi visnyk Melitopolskoho pedahohichnoho universytetu [Scientific Bulletin of Melitopol Pedagogical University]*, 2 (13), 277-282 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 04.05.2022

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

A Мета статті полягає в аналізі сучасних дидактичних підходів з формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства в умовах використання SMART-технології управління освітнім процесом. Визначена структура екологічної компетентності фахівців лісового господарства, яка складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-розвивального компонентів. Запропонована концептуальна модель підготовки фахівців лісового господарства, яка заснована на компетентнісному та технологічному підходах і складається із сукупності взаємопов'язаних ціннісно-орієнтовального, інформаційно-когнітивного, організаційно-діяльнісного, контрольного-аналітичного етапів. Початковими вершинами цієї моделі є вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик, а завершальною вершиною – сукупність критеріїв екологічної компетентності фахівців лісового господарства. Формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства здійснюється в умовах педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів в системі «освітній SMART-комплекс – здобувач – педагог». Проаналізовано рівень готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності у лісгосподарській галузі на прикладі SMART-технології управління освітнім процесом у Державному біотехнологічному університеті. Педагогічними експериментами доведено, що загальна ефективність процесу формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства за SMART-технологією управління освітнім процесом складає 18,95 % порівняно з традиційною системою навчання.

Ключові слова: екологічна компетентність; фахівці лісового господарства; компоненти екологічної компетентності; педагогічна технологія; SMART-середовище; управління освітнім процесом

S Nagayev Viktor, Suska Anastasiia, Kuskova Svsitlana. The environmental competence development in forestry professionals in conditions of using SMART-technologies in educational process management.

Topicality. Today, the problem of the ecological competence development in forestry specialists within the combination of interactive digital technologies and electronic platforms of pedagogical interaction between the subjects of the educational process remains relevant.

The purpose and objectives of the study. The current article analyzes modern didactic approaches to the environmental competence development of future forestry professionals using SMART-technology in educational process management. **Task of research.** The main objectives of this study were as follows: 1) theoretical justification of the semantic component of the concept of «ecological competence of forestry specialists»; 2) designing a SMART-technology for educational process management in the process of training forestry specialists; 3) experimental verification of pedagogical conditions of educational process management in the ecological competence development of forestry specialists at the State Biotechnological University. **Results.** The structure of the ecological competence of forestry specialists is determined, which consists of motivational-valuable, cognitive, activity, and personal-development components. A conceptual model of training of forestry specialists is proposed, which is based on competency and technological approaches and consists of a set of interrelated stages (value-oriented, information-cognitive, organizational-activity, control-analytical). The initial peaks of this model are the requirements of educational and qualification characteristics, and the final peak is a set of criteria of ecological competence of forestry specialists. The ecological competence development of forestry specialists is carried out under the conditions of pedagogical technology of management of educational and creative activities of students in the system «educational SMART-complex – applicant – teacher». The level of readiness of higher education applicants for future professional activity in the forestry industry is analyzed on the example of SMART-technology of educational process management at the State Biotechnological University. Pedagogical conditions for the formation of environmental competence of forestry professionals in the process of applying SMART-technology (design of network educational environment for learning management; organization of electronic platform for online learning in interactive mode; 3) creation of digital diagnostic SMART-complex; development of regulatory framework for digitization of pedagogical processes). **Perspectives.** Pedagogical experiments have shown that the overall efficiency of the process of formation of environmental competence of forestry professionals on SMART-technology of educational process management is 18,95 % compared to the traditional system of education.

Key words: environmental competence; forestry specialists; components of environmental competence; pedagogical technology; SMART-environment; educational process management

Нагаєв Віктор Михайлович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, бізнесу і адміністрування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Nagayev Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Management, Business and Administration, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: nagaevviktor1966@gmail.com

Суска Анастасія Анатоліївна, докторка економічних наук, професорка, деканка факультету лісового господарства, деревооброблювальних технологій та землевпорядкування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Suska Anastasiia, Doctor of Economics, Professor, Dean of the Faculty of Forestry, Woodworking Technologies and Land Management, State Biotechnology University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: n.suscka@gmail.com

Кускова Світлана Вікторівна, кандидатка економічних наук, доцентка, доцентка кафедри менеджменту, бізнесу і адміністрування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Kuskova Svitlana, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Management, Business and Administration, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: lana.svetlana.kuskova@ukr.net

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. В Україні з метою підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва, охорони земель і лісних насаджень як основного національного багатства держави розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2013 року схвалено Концепцію розвитку агролісомеліорації в Україні, яку передбачається реалізувати протягом 2014–2025 років [7].

Це зумовлює відповідну потребу в кадрах, які могли б ефективно вирішувати сучасні проблеми лісового господарства на рівні досягнень науково-технічного прогресу галузі. Підвищення якості освіти в аграрній галузі, її комплексний й універсальний характер, оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців лісового господарства на засадах екологічного спрямування сприяють формуванню особистості з високим рівнем професійної компетентності, спрямованої на саморозвиток, самоосвіту, креативність, неперервне самовдосконалення, здатність до гнучкості й творчого мислення, позиціонування себе як творчої особистості [9, с. 190].

Основою таких змін стає електронне управління освітою з урахуванням концепції цифрової педагогіки та впровадження SMART-технологій [4; 11] у процесі підготовки фахівців лісового господарства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури й нормативних документів свідчить про зростання в науково-освітньому просторі уваги науковців до проблеми формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства. Сучасні українські вчені досліджують різні аспекти цієї педагогічної проблеми: О. Березюк (системна готовність фахівців); О. Біда (методологічні аспекти професійної підготовки); С. Виговська (активізація дослідницької діяльності); О. Врублевська, Л. Гаврілова (формування цифрової компетентності фахівців); Н. Стрижак (технологічні аспекти професійної підготовки); М. Ткач (проєктування творчого освітнього середовища); В. Хрик (упровадження компетентнісного підходу) [1; 2; 4; 5; 8; 9; 10].

Специфічними ознаками сучасного еколого-орієнтованого педагогічного процесу є його інноваційний, технологічний характер, заснований на екологічному мисленні та екологічній культурі майбутніх фахівців лісогосподарської галузі [12, с. 36].

Аналіз попередніх публікацій [1; 6; 10] дозволяє виокремити деякі загальні підходи щодо забезпечення педагогічних умов процесу формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства: формування мотиваційно-ціннісного механізму компонентів екологічної компетентності; розвиток екологічної культури як основи екологічної компетентності; проєктування моделей управління змістом навчання на основі цілісного педагогічного процесу формування екологічної компетентності; впровадження комп'ютерно-орієнтованих систем організації екологічного навчання; застосування сучасних педагогічних технологій в умовах формування екологічної компетентності; запровадження студентських науково-дослідницьких проєктів у галузі екологічної освіти; активізація практико-орієнтованої та дуальної екологічної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на значний досвід у галузі екологічної підготовки фахівців спеціальності 205 «Лісове господарство» як з боку вітчизняних, так і закордонних освітніх установ, зазначимо, що проблема розроблення та впровадження цифрових освітніх моделей управління освітнім процесом у професійній підготовці майбутніх фахівців лісового господарства не набула системності [8, с. 123].

Дослідження з порушеної проблеми має важливе наукове й практичне значення, що полягає в можливості вдосконалення педагогічної системи шляхом упровадження SMART-технології управління освітнім процесом для майбутніх фахівців лісогосподарської галузі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні процесу формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства та проєктуванні відповідної SMART-технології управління освітнім процесом із використанням електронних ресурсів і засобів інтерактивного навчання.

Викладення основного матеріалу. В основу дослідження покладено комплекс методологічних підходів до формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства. Насамперед: компетентнісний, системний, діяльнісний, технологічний, управлінський, особистісно-орієнтований, синергетичний та інші підходи. Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: теоретичні (аспектний і

понятійно-термінологічний аналіз літературних джерел, порівняльний аналіз, узагальнення та систематизація наукових напрямів та освітніх програм інженерних фахівців); емпіричні (експеримент, спостереження, функціональний аналіз результатів дослідження, статистичне оброблення та інтерпретація даних).

Для визначення компонентної структури екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства розглянемо інтегральну характеристику змісту педагогічної діяльності – професійну компетентність. Компетентність – це об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, досвіду тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини [4, с. 117].

Огляд тлумачень поняття «екологічна компетентність» [10, с. 55] дозволяє зробити висновок про те, що не має єдиної точки зору. Це поняття розглядається як вищий рівень завдань, які необхідно вміти вирішувати фахівцям, незалежно від профілю підготовки як із позиції зменшення негативного впливу на природу, так і з позиції поліпшення стану навколишнього середовища. Сутність екологічної компетентності базується на цінностях, знаннях і набутому досвіді, що обумовлюють уміння людини вирішувати екологічні проблеми.

Вивчення культурологічного аспекту дало змогу дійти висновку, що екологічну компетентність можна розглядати як самостійне явище культури, форму міжкультурної взаємодії, використовувати як зразок моральної поведінки по відношенню до біосфери та соціуму [12; 13]. Розгляд психологічного аспекту допоміг виявити особливості змісту екологічної компетентності як мотиваційно-обумовленої, ціннісної характеристики особистості фахівця-аграрія, охарактеризувати її поетапну організацію [6; 11]. На основі аналізу виробничого аспекту визначено особливості застосування екологічної компетентності у професійній діяльності фахівця лісового господарства, форми та види її реалізації.

Урахування зазначених аспектів дозволило дійти висновку, що для ефективного формування екологічної компетентності фахівцю лісгосподарської галузі необхідно мати цілеспрямовану систему знань, умінь та навичок застосування безпечних технологій в аграрній галузі, досвід використання еколого безпечних технологій, високий рівень екологічної культури, мотиваційно-ціннісну спрямованість щодо здійснення екологічної діяльності, а також демонструвати здатність до саморозвитку екологічної компетентності. На основі проведеного аспектного аналізу визначено екологічну компетентність майбутнього фахівця лісового господарства як його здатність до успішного здійснення екологічних заходів в умовах професійної діяльності, що ґрунтується на системних знаннях з екологічного забезпечення технологічних процесів і способів їхньої реалізації, вмінь, навичок і досвіду планування, організації, мотивації та контролю за функціонуванням

екологічної системи, а також сукупності особистісних якостей, що охоплюють мотиваційно-ціннісні та морально-етичні нормативи реалізації екологічних цілей.

Аналіз компетентнісного підходу [3; 5; 8; 10] дозволив визначити компоненти екологічної компетентності майбутнього фахівця лісового господарства: 1) емоційно-ціннісний (мотиваційні потреби, інтереси, цілі та цінності екологічної діяльності); 2) когнітивний (повнота, системність, гнучкість знань, їх науковий характер, екологічна спрямованість); 3) діяльнісний (пізнавальна активність, творча екологічна діяльність, уміння і навички застосовувати еколого безпечні технології, впроваджувати інноваційні проекти в галузі екологічної безпеки); 4) особистісно-розвивальний (здатність до саморозвитку, вміння і навички вдосконалювати існуючу екологічну систему, проєктувати нові алгоритми досягнення екологічних цілей в умовах сільськогосподарської діяльності).

Розглянемо загальну практику організації освітнього процесу при підготовці фахівців лісового господарства в аграрних закладах освіти. Основним проблемним аспектом такої організації є відсутність тісного зв'язку змісту дисципліни з електронними дидактичними засобами управління освітнім процесом. Отже, нині існує протиріччя між необхідністю побудови сучасної моделі управління екологічною підготовкою фахівців на рівні інноваційних вимог і незадовільною організацією змісту цього процесу через низький рівень цифровізації освітнього контенту у межах педагогічної системи. Ураховуючи останнє, нами пропонується впровадити в Державному біотехнологічному університеті SMART-технологію управління освітнім процесом формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства.

Використання комплексу методологічних підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, технологічного, управлінського, особистісно-орієнтованого, культурологічного, аксіологічного) дозволило сформулювати дидактичну систему управління процесом формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства з урахуванням відповідних педагогічних умов. Запропонована технологія підготовки фахівців лісового господарства в умовах управління освітнім процесом заснована на кібернетичному та технологічному підходах і складається із сукупності взаємопов'язаних етапів: ціннісно-орієнтувального, інформаційно-когнітивного, організаційно-діяльнісного та контрольного-аналітичного. Технологічна модель такої підготовки побудована на інтеграції освіти, науки та виробництва в єдиний навчально-творчий процес [5, с. 76]. Важлива роль у цій моделі відводиться цифровізації освітнього процесу як основі формування їхньої екологічної компетентності.

Ефективна організація SMART-технології управління освітнім процесом при формуванні екологічної компетентності фахівців лісового господарства є складною педагогічною проблемою, що інтерпретується багатьма фак-

торами: 1) інтернет-середовищем передавання та обміну навчальною інформацією; 2) надійними технічними засобами зв'язку; 3) моделлю управління освітнім процесом; 4) цифровізацією освітньої комунікаційної мережі; 5) електронними дидактичними методами та засобами навчання й контролю знань. При організації SMART-технології управління освітнім процесом має бути створено інформаційне середовище, в якому забезпечується автоматизація основних процесів діяльності – відповідний Інтернет-ресурс для мережевого онлайн-контакту в інтерактивному режимі здобувачів і педагогів [4, с. 154].

Одним із найважливіших завдань реалізації даної педагогічної технології є формування у здобувачів та педагогів навичок роботи у SMART-середовищі за умов віддаленого доступу, а також досягнення достатньо високого рівня самостійності та індивідуалізації навчально-творчої діяльності студентів. Нами запропонована до впровадження в освітній процес підготовки фахівців лісового господарства інтерактивна SMART-технологія, що реалізує управлінську

концепцію навчання на трирівневій основі: 1 – управління освітнім процесом (НП) у системі «педагог-здобувач»; 2 – управління НП студентів у системі «здобувач-здобувач»; 3 – мережеве управління НТД студентів у системі «освітній SMART-комплекс – здобувач». При цьому педагогічна модель організації ДН реалізується в системі управління, співуправління та самоуправління навчально-творчою діяльністю студентів [5]: 1) проектування та організація освітнього мережевого SMART-середовища на основі єдиного Інтернет-ресурсу для мережевого онлайн-контакту в інтерактивному режимі; 2) створення мережевої електронної бази інформаційних ресурсів (на основі електронного репозитарію бібліотечних фондів); 3) формування електронних дистан-

ційних навчальних комплексів (ДНК) на основі електронних підручників, навчальних посібників, рекомендацій щодо самостійної роботи студентів у мережевій системі; 4) створення діагностичного SMART-комплексу на основі проектування електронної бази дистанційного контролю (електронні журнали відвідувань навчальних занять, обліку самостійної та індивідуальної роботи, тестового контролю знань (поточний, проміжний, підсумковий)); 5) розроблення нормативно-правової бази організації дистанційного навчання в умовах цифровізації педагогічних процесів.

На прикладі освітнього процесу Державного біотехнологічного університету проаналізуємо можливість реалізації цифрового освітнього контенту управління освітнім процесом при формуванні екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства у 2021–2022 навчальному році. Основою SMART-технології є відповідна електронна оболонка Інтернет-ресурсу для мережевого контакту викладачів і студентів в інтерактивному режимі.

Важливою ланкою організації ДН є телекомунікаційне середовище, яке включає: інформаційно-методичний і навчально-дидактичний контент (засоби спілкування і навігації, навчання і контролю знань у режимі online). Використання телекомунікацій у ДН надає можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання, що побудовані за індивідуально орієнтованою моделлю [4; 11]. Представимо загальну модель цієї SMART-технології управління освітнім процесом (рис. 1).

Важливою ланкою організації SMART-технології управління освітнім процесом є телекомунікаційне середовище, що включає: інформаційно-цифровий, навчально-методичний і дидактичний контент (засоби спілкування

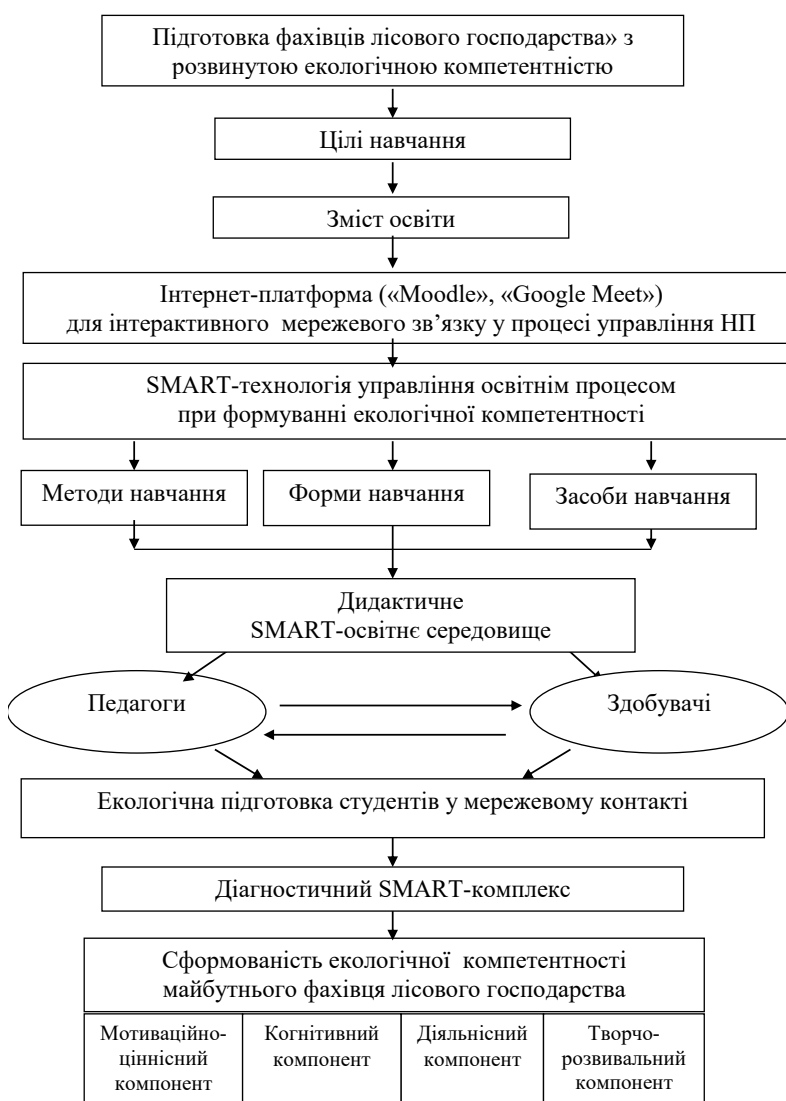


Рис. 1. Педагогічна модель формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства в умовах SMART-технології управління освітнім процесом

й навігації, навчання й контролю знань у режимі online). Використання телекомунікацій у НП надає можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання, що побудовані за індивідуально орієнтованою моделлю.

Необхідними чинниками, що сприяють успішному засвоєнню знань під час формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства є електронні засоби навчання – комп’ютерна техніка, їхнє програмне забезпечення, електронні посібники, SMART-дошки тощо, використання яких надає освітньому процесу насичений, динамічний, творчий та інтенсивний характер. Останнім часом багато уваги приділяється розробленню та впровадженню електронних підручників (ЕП), які містять електронну оболонку різних мультимедійних форматів і забезпечують інтерактивну взаємодію мультимедійних модулів навчального матеріалу. ЕП використовують систему мультимедійного діалогового зв’язку з рефлексією обробки навчальної інформації на основі застосування механізму навігації та активних гіперпосилань. Гіпертекст ЕП, представлений в електронній формі й забезпечений розгалуженою системою зв’язків, дозволяє здобувачу миттєво переходити від одного його фрагмента до іншого відповідно тематичних розділів навчальної дисципліни.

Суттєвим технологічним аспектом екологічної освіти є розроблення технологічних карт («Syllabus» – англ.) дистанційних навчальних курсів, які являють собою технологічну карту-пам’ятку самостійного вивчення дисципліни і дозволяють здобувачам планувати особистісну стратегію самоуправління навчанням на основі принципів автодидактики. Така технологічна карта містить банк необхідної інформації, методичні рекомендації із самостійного вивчення курсу у вигляді навчальних цільових завдань, способів їх вирішення та дистанційних форм контролю. Для самоконтролю знань на кожному етапі вивчення дисципліни студенти мають можливість планувати індивідуальну стратегію навчання (залежно від рівня підготовки, можливостей щодо темпу засвоєння матеріалу, індивідуальних цілей навчання тощо). Практика довела, що такий підхід дозволяє значно активізувати процес формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства, підвищити його якість і продуктивність.

Далі розглянемо практичні аспекти впровадження в освітній процес SMART-технології управління освітнім процесом при формуванні екологічної компетентності фахівців за спеціальністю 205 «Лісове господарство» у Державному біотехнологічному університеті на прикладі дисциплін, що формують екологічну компетентність майбутніх на бакалаврському і магістерському освітніх рівнях (табл. 1):

Таблиця 1

Аналіз сформованості екологічної компетентності фахівців лісового господарства за SMART-технологією управління освітнім процесом (УОП) і традиційною системою навчання (ТСН)

Навчальні дисципліни	Оцінка компонентів екологічної компетентності Фахівців лісового господарства за 100-бальною шкалою							
	Мотиваційно-ціннісний компонент (МЦК), бали		Когнітивний компонент (КК), бали		Діяльнісний компонент (ДК), бали		Особистісно-розвивальний компонент (ОРК), бали	
	УОП	ТСН	УОП	ТСН	УОП	ТСН	УОП	ТСН
«Лісова зоологія» (бак.)	96	77	94	82	92	80	96	82
«Технологія лісозаготівлі» (бак.)	92	82	90	75	89	74	94	80
«Механізація лісогосподарських робіт» (бак.)	94	78	88	76	90	77	93	74
«Проектування автоматизованих систем механізації промислових методів лісовирощування» (маг.)	88	72	91	80	92	77	89	74
«Проектування лісогосподарського комплексу» (маг.)	94	76	88	72	88	74	92	76
У середньому	92,8	77	90,2	77	90,2	76,4	92,8	77,2
Ефективність педагогічної моделі ПТК, %	20,5		17,1		18,0		20,2	
Загальна ефективність, %	18,95							

Педагогічний експеримент мав класичну технологічну структуру з виокремленням контрольних та експериментальних груп і включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Експериментальні групи навчалися за SMART-технологією управління освітнім процесом (УОП), а контрольні – за традиційною системою навчання (ТСН). Формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства в умовах технологічно підходу

здійснювалося за сукупністю ціннісно-орієнтувального, інформаційно-когнітивного, організаційно-діяльнісного, контрольньо-аналітичного етапів.

За підсумками педагогічного експерименту ефективність запропонованої SMART-технології управління освітнім процесом була значно вища за традиційну систему навчання. При цьому відзначено підвищення рівня підготовки фахівців за всіма компонентами екологічної ком-

петентності майбутніх менеджерів: мотиваційно-ціннісний – на 20,5 %; когнітивний – на 17,1 %; діяльнісний – на 18,0 %; особистісно-розвивальний – на 20,2 %.

З огляду на викладений матеріал, вважаємо, що в умовах цифровізації освіти необхідно спроектувати інтерактивну педагогічну систему, яка б реалізувала концепцію управління освітнім процесом.

Результати дослідження. За підсумками наукових досліджень для науково-педагогічних працівників можуть бути корисними такі ідеї: проектування SMART-технології управління освітнім процесом із метою формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства. Дана технологія базується на впровадженні в освітній процес освітнього SMART-середовища, що визначається електронною платформою з формуванням мережі інтерактивних дидактичних зв'язків формування компонентів екологічної компетентності на основі інтерактивності та принципів цифрової педагогіки.

Основним механізмом запропонованої педагогічної технології є система тривірневого управління дидактичними процесами з виокремленням інтерактивних систем: «педагог–здобувач»; «здобувач–здобувач»; «освітній SMART-комплекс–здобувач». При цьому педагогічна модель організації ДН реалізується в системі управління, співуправління та самоуправління навчально-творчою діяльністю студентів. Освітнім результатом реалізації запропонованої SMART-технології управління освітнім процесом є формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства на основі мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та творчорозвивального компонентів.

Висновки з даного дослідження. Екологічна компетентність фахівців лісового господарства є системним атрибутом їхньої професійної компетентності та являє комплексне утворення з виокремленням мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-розвивального компонентів. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства засновано на кібернетичному та технологічному підходах і складається із сукупності взаємопов'язаних етапів (ціннісно-орієнтувального, інформаційно-когнітивного, організаційно-діяльнісного, контрольо-аналітичного).

Реалізація SMART-технології управління освітнім процесом у системі формування екологічної компетентності фахівців лісового господарства дозволяє значно активізувати навчально-творчу діяльність студентів, поглибити рівень самостійності та індивідуалізації навчання, підвищити рівень їхньої внутрішньої мотивації, що у підсумку визначається високим рівнем екологічної спрямованості, культури, організаційно-діяльнісних і розвивальних компонентів цього утворення.

Перспективи подальших розвідок. Отримані результати дозволили визначити шляхи подальших науково-педагогічних досліджень у цьому напрямі: проек-

тування електронних дистанційних платформ для мережевого педагогічного спілкування; розроблення інтерактивних методичних систем на основі електронних SMART-комплексів; упровадження освітніх SMART-технологій управління навчально-творчою діяльністю студентів у процесі формування компонентів екологічної компетентності фахівців лісового господарства.

Список використаних джерел

1. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта (системні дослідження)*: колективна монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 256.
2. Біда О. А., Орос І. І., Гончарук В. В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: стратегічні цілі забезпечення екологічної стійкості. *Наукові записки Центрального Українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2020. № 200. С. 10–13.
3. Виговська С. В., Виговський А. Ю. Формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців лісового господарства під час лабораторних занять. *Наукові праці SWorld*. 2016. Т. 4, вип. 3 (44). С. 19–22.
4. Ключко О. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів аграрного виробництва засобами сучасних інформаційно-цифрових технологій: монографія. Вінниця: Т. П. Барановська, 2018. 350 с.
5. Нагаєв В. М. Методологічні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів: монографія. Харків: Стильна типографія, 2018. 151 с.
6. Подоляк З. Р. Професійна підготовка управлінських кадрів для лісівничої галузі в лісогосподарських школах Австрії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. 17, is. 35. P. 78–82.
7. Про схвалення Концепції розвитку агролісомеліорації в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 18.09.2013 р. № 725-р. 370 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2013-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.10.2021).
8. Стрижак Н. Шляхи удосконалення екологічної підготовки майбутніх техніків лісового господарства. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 120–127.
9. Ткач М. М. Створення освітнього середовища у професійній підготовці бакалаврів лісового і садово-паркового господарства. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 6. С. 187–191.
10. Хрик В. М. Професійні компетентності майбутніх фахівців лісового господарства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2022. Вип. 1. С. 50–58.
11. Хрик В. М. Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців лісового господарства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7 (111). С. 356–371.
12. Яшник С. В. Формування управлінської культури майбутніх фахівців лісогосподарської галузі: теорія, методика, практика: монографія. Київ: НУБіП України, 2016. 479 с.
13. Koshkaldal I. I., Tyshkovet V. V., Suska A. A. Ecological and economic basis of anti-erosion stability of forest-agrarian landscapes. *Journal of Geology, Geography and Geocology*. 2018. Vol 27. No 3, P. 444-452.

References

1. Bereziuk, O. S. (2015). Systemnyi pidkhdid do formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnih fakhivtsiv u suchasnomu osvitnomu prostori [A systematic approach to the formation of multicultural competence of future professionals in the modern educational space]. In *Profesiina pedahohichna osvita (systemni doslidzhennia) [Professional pedagogical education (systematic research)]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 256). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Bida, O. A., Oros, I. I., & Honcharuk, V. V. (2020). Teoretychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnih fakhivtsiv lisovoho hospodarstva: stratehichni tsili zabezpechennia ekolohichnoi stiikosti [Theoretical bases of professional training of future forestry specialists: strategic goals of ensuring ecological sustainability]. *Naukovi zapysky Tsentralnoho Ukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky [Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Pedagogical sciences]*, 200, 10-13 [in Ukrainian].
3. Vyhovska, S. V., & Vyhovskiy, A. Yu. (2016). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnih fakhivtsiv lisovoho hospodarstva pid chas laboratornykh zaniat [Formation of research skills of future forestry specialists during laboratory classes]. *Naukovi pratsi SWorld [Scientific works of SWorld]*, 4, 3 (44), 19-22 [in Ukrainian].

4. Klochko, O. V. (2018). *Profesiina pidhotovka maibutnikh menedzheriv ahramoho vyrobnytstva zasobamy suchasnykh informatsiino-tyfrovyykh tekhnolohii* [Professional training of future managers of agricultural production by means of modern information and digital technologies]: monohrafiia. Vinnytsia: T. P. Baranovska [in Ukrainian].
5. Nahaiev, V. M. (2018). *Metodolohichni zasady upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu studentiv* [Methodological principles of management of educational and creative activity of students]: monohrafiia. Kharkiv: Stylna typohrafiia [in Ukrainian].
6. Podoliak, Z. R. (2014). Profesiina pidhotovka upravlinskykh kadriv dlia lisivnychoi haluzi v lisohospodarskykh shkolakh Avstrii [Professional training of managers for the forestry industry in Austrian forestry schools]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 17, 35, 78-82 [in Ukrainian].
7. *Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku ahrolisomelioratsii v Ukraini* [About approval of the Concept of development of agroforestry in Ukraine]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 18.09.2013 r. № 725-r. 370 Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2013-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
8. Stryzhak, N. (2013). Shliakhy udoskonalennia ekolohichnoi pidhotovky maibutnikh tekhniv lisovoho hospodarstva [Ways to improve the environmental training of future forestry technicians]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and psychology of vocational education], 1, 120-127 [in Ukrainian].
9. Tkach, M. M. (2018). Stvorennia osvitnoho seredovyscha u profesiinii pidhotovtsi bakalavriv lisovoho i sadovo-parkovoho hospodarstva [Creating an educational environment in the professional training of bachelors of forestry and horticulture]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy], 6, 187-191 [in Ukrainian].
10. Khryk, V. M. (2022). Profesiini kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva [Professional competencies of future forestry specialists]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna], 1, 50-58 [in Ukrainian].
11. Khryk, V. M. (2021). Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva [Innovative technologies for training future forestry specialists]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 7 (111), 356-371 [in Ukrainian].
12. Yashnyk, S. V. (2016). *Formuvannia upravlinskoj kultury maibutnikh fakhivtsiv lisohospodarskoj haluzi: teoriia, metodyka, praktyka* [Formation of management culture of future specialists in the forestry industry]: monohrafiia. Kyiv: NUBiP Ukrainy [in Ukrainian].
13. Koshkalda I. I., Tyshkovet V. V., Suska A. A. (2018). Ecological and economic basis of anti-erosion stability of forest-agrarian landscapes. *Journal of Geology, Geography and Geoecology*. Vol 27. No 3. 444-452.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.06.2022



УДК 378:37.011.3-051:316.77

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-78-81](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-78-81)

Семеній Наталія

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0095-8449>

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

A Подано серію завдань, основною метою яких є підвищення комунікативних умінь студентів. Характер завдань спрямований на усвідомлення студентами своїх комунікативних умінь і розвиток власних навичок ефективної комунікації тощо. Для підтвердження дієвості запропонованих завдань проведено експериментальне дослідження зі студентами 1-го курсу Київського університету імені Бориса Грінченка.

В експерименті брало участь 49 студентів спеціальності «Початкова освіта». Контрольний етап експерименту продемонстрував підвищення рівня комунікативних умінь студентів. Якщо на контрольному етапі у студентів експериментальної групи спостерігався незначний низький рівень комунікативних умінь, то після проведених занять він зник. Достатній рівень комунікативних умінь студентів підвищився на 13%, високий зріз – на 29%. Результати повторного анкетування засвідчили ефективність розроблених завдань.

Ключові слова: комунікативні вміння; комунікативна компетентність; комунікація; взаємодія; партнерська взаємодія

S *Semenii Nataliia. Communicative skills as the basis of successful partnership of the future teacher.*

One of the main tasks of future primary school teachers is the ability to effectively implement partnerships with all participants in the educational process. Student surveys show that most students are concerned about interacting with students' parents, staff, and administration. To reduce the psychological stress of students and adjust them to effective communication with all participants in the educational process, we have developed a series of tasks aimed at improving the level of communication skills with all participants in the educational process.

This article presents a series of tasks, the main purpose of which is to improve students' communication skills. The nature of the tasks is aimed at students' awareness of their communication skills and the development of their own effective communication skills and more. To confirm the effectiveness of the proposed tasks, an experimental study was conducted with first-year students at Borys Grinchenko Kyiv University.

The experiment involved 49 students majoring in «Primary Education». The control stage of the experiment showed an increase in the level of communicative skills of the students. If at the control stage the students of the experimental group had a slight low level of communication skills, then after classes he disappeared. A sufficient level of communicative skills of students increased by 13%, high level by 29%. The results of the repeated questionnaire showed the effectiveness of the developed tasks.

Key words: communicative skills; communicative competence; communication; interaction; partnership interaction

Семеній Наталія Олегівна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна

Semenii Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education, Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

E-mail: n.semenii@kubg.edu.ua

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Одним із основних завдань майбутніх учителів початкової школи є вміння ефективно реалізовувати партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. Проведені опитування студентів свідчать про те, що більшість студентів має побоювання щодо взаємодії з батьками учнів, колективом закладу та його адміністрацією. Для того, щоб зменшити психологічну напругу у студентів і налаштувати їх на ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу ми розробили серію завдань, спрямованих на підвищення

рівня комунікативних умінь з усіма учасниками освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно до Стандарту вищої освіти України [9] та Освітньо-професійної програми 013.00.01 Початкової освіти однією із фахових компетентностей учителя початкової школи є СК-4 – «здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність» [7].

Для того, щоб була налагоджена партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, маємо готувати студентів до ефективної комунікації. Конструктивною вона буде тоді, коли всі учасники будуть задоволені результатами та самим процесом взаємодії.

Відповідно до педагогічного словника під взаємодією розглядають «особливу форму зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, внаслідок якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів». Її результатом є синтез, спільність дій та поглядів [8].

Сучасні педагоги визначають її як «систему таких дій, якісні характеристики яких становлять зміст цієї системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи, де кожна дія одного учасника процесу (суб'єкта) зумовлює відповідні дії іншого для досягнення єдиної мети, що відображає їхні спільні ціннісні орієнтири» [1, с. 8].

Відповідно до визначень поняття «взаємодія» у педагогічному контексті розглядають партнерську взаємодію. Науковець Г. Татаринцева визначає «партнерську взаємодію» як «форму безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю й орієнтованістю на досягнення певних цілей» [10].

Вітчизняна вчена О. Коханова досліджує партнерську взаємодію з психологічної точки зору. Вона зазначає, що освітній процес має враховувати потреби та інтереси всіх його учасників. Науковець визначила основу партнерської взаємодії, якою є педагогічне спілкування, від якого залежить не лише його ефективність, а й особистісний розвиток кожного учасника такої взаємодії [3].

О. Кочерга характеризує гармонійну партнерську взаємодію, як стан партнерських стосунків, коли кожен із партнерів розуміє іншого навіть на рівні натяків і легко сприймається без вербалізації намірів [4]. Науковець визначає такі комунікативні системи в контексті партнерської взаємодії: «батьки – діти», «педагог – діти», «педагог – батьки», «дитина – діти», «батьки – батьки», «педагог – педагоги» [там само] і «педагоги – керівництво закладу».

Автори Н. Гущина, Т. Орлова, Л. Кондратова досліджують партнерську взаємодію учасників освітнього процесу під час організації позаурочної діяльності в початковій школі [2].

Партнерську взаємодію як «систему відносин між рівноправними партнерами, що забезпечують визначення і досягнення спільної мети, оптимально можливу збалансованість їх дій в умовах співучасті у спільній діяльності з метою досягнення взаємного успіху» розкриває у своїх працях В. Тернопільська [11].

Науковці Ю. Бреус [5], Н. Лебідь [5], В. Титаренко [12] характеризують спілкування та уміння ефективного ведення розмови однією із умов реалізації успішної партнерської взаємодії. Партнерська взаємодія здійснюється з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, вчи-

телями, колегами, керівниками, адміністрацією закладу тощо [6, с. 11].

Очевидним є те, що успішне суспільство потребує ефективної партнерської взаємодії. А сучасний учитель повинен володіти значним набором особистісних якостей і компетентностей. Адже, оволодіваючи основами партнерської взаємодії, майбутні вчителі матимуть високий рівень комунікативної компетентності, саме на ній сконцентрована увага нашого дослідження.

Метою статті є висвітлення особливостей партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу; розкриття системи завдань, розроблених задля підвищення готовності студентів до педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Викладення основного матеріалу дослідження. Здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу досягається у процесі спілкування.

Для підвищення рівня партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу ми розробили серію завдань для студентів 1-го курсу. У дослідженні брало участь 49 студентів спеціальності «Початкова освіта». В основі дослідження лежало виявлення та підвищення рівня готовності до партнерської взаємодії.

Проведене анкетування на констатувальному етапі експерименту продемонструвало низький рівень оволодіння студентами вмінь ефективної комунікації (рис. 1):

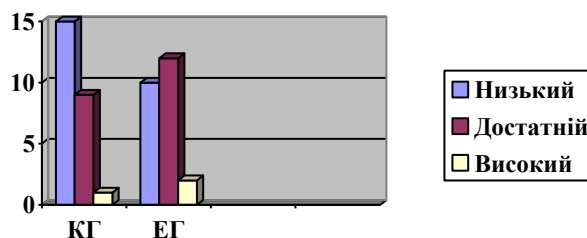


Рис. 1. Рівень комунікативних умінь студентів на констатувальному етапі експерименту

Зі 49 студентів лише троє вважають, що володіють високим рівнем ефективної комунікації та можуть переконати свого співрозмовника у своїх поглядах і вирішити питання на користь обох, тобто застосувати стратегію співробітництва. 25 студентів демонструють низький рівень досліджуваних умінь, 21 – мають достатній рівень розвитку комунікативних умінь.

У контексті вивчення досліджуваного питання розроблено серію завдань для розвитку комунікативних умінь і формування навичок ефективної комунікації зі співрозмовником.

За основу дослідження взято систему запитань, розроблену американським тренером та коучем Джимом Кемпом, яка безпосередньо впливає на опонента. Ними є:

1. «Піклування» – важливо викликати теплі, довірливі відчуття, розуміння того, що людина є значущою у бесіді, а

її думка є вагомою. Піклування має проявлятися не лише у запитаннях до опонента, а й у міміці та жестах. Вони мають бути розслаблені та плавні. Особлива роль належить емоційній насиченості розмови, правильно поданій інтонації, а саме – інтонації піклування та доброзичливості. Такий спосіб спілкування сприймається як дружня, товариська розмова, що допоможе контролювати ситуацію та викликати довіру співрозмовника [13, с. 119].

2. «Контрзапитання» – це запитання, що потребують, окрім відповіді на поставлене питання, зустрічне запитання, яке має на меті отримати корисну інформацію від співрозмовника. Передувати йому має попередній пункт співбесіди, тобто «піклування». Контрзапитання повинні демонструвати зацікавленість співбесідником та збирати інформацію про його потреби [там само, с. 121].

3. «Зв'язка» – правильна відповідь на запитання, яке не було поставлене. Такий вид запитання застосовується тоді, коли опонент хоче бачити реакцію стосовно того, що він сказав. Однак запитання, як такого, не було, оскільки воно містило певні твердження. Для того, щоб не відповідати на нього, потрібно використати тактику «зв'язка». Вона може містити запитання уточнювального характеру або демонстрацію того, що співрозмовник чекає на продовження історії без будь-яких реплік. Отже, опонент має сам дійти висновків і припущень щодо тієї інформації, яку озвучив. Основною умовою цієї тактики є правильна реакція, точніше – її відсутність, та демонстрація бажання почути співрозмовника [там само, с. 125].

4. Метод «3+» – полягає в тому, щоб співрозмовник змінив свої погляди на ситуацію, сформувавши образ для її цілісного сприйняття. Необхідно поставити запитання таким чином, щоб отримати на нього відповіді щонайменше тричі, або тричі повторити те, що потрібно донести до опонента. Можливо не лише три, а й більше запитань, головне не нав'язувати свою думку, а дати можливість оцінити власні погляди [там само, с. 127].

5. «Попустити волосінь» – тобто послаблення напруження опонента. Для того, аби переговори були успішними, потрібно зробити так, щоб рішення приймалося в нейтральному емоційному стані. Саме за таких умов воно буде правильним і не потребуватиме додаткових аргументів [там само, с. 128].

Така система постановки запитань допоможе переконати опонента у правильності прийняття того рішення, яке йому пропонується.

Одним із завдань, поставлених перед студентами, було – підготувати діалог з дотриманням зазначеної системи, а саме – розробити запитання різного характеру. Перше завдання мало індивідуальний характер. Студентам пропонувалася низка запитань за пропонованою системою, вони повинні були знайти помилки у бесіді, головною проблемою для них було виявити ці помилки та визначити, як скерувати розмову в такому напрямі, щоб вона сприяла реалізації партнерської взаємодії.

Коли студенти навчилися розрізняти правильні та хибні запитання під час спілкування, їм пропонувалося наступне завдання. Воно мало груповий характер, попередньо учасників було об'єднано у групи по 4–5 осіб, із подальшим моделюванням і демонстрацією ситуацій. Студенти мали програти в ролях 4 позиції, які можуть виникнути в їхній професійній діяльності.

Серед пропонованих варіантів було:

- Розробити модель поведінки вчителя з учнями в умовах, які мають переконати учня у правоті вчителя.

- Змоделювати ситуацію партнерської взаємодії, в якій суб'єктами виступають учителі.

- Розробити модель поведінки вчителя з батьками учнів у ситуаціях, які потребують від учителя прояву комунікативних умінь задля того, щоб переконати батьків прийняти позицію, яка найкраще буде впливати на виховання, розвиток та навчання учнів.

- Змоделювати ситуацію, в якій основна роль належить не вчителю, а адміністрації закладу освіти. Моделювання такої позиції допоможе студентам усвідомити роль адміністрації закладу та важливість виконання тих рішень, які стосуються освітнього процесу.

Опрацювання такого завдання в групах сприяє обміну думками, допомагає переконати когось у своїх поглядах, навчитися ставити запитання для ефективної комунікації. Важливим етапом такого завдання є вміння застосовувати описані запитання на практиці, у реальних умовах.

Після демонстрації у групах усі студенти обговорюють і коректують спільно розроблені запитання, дають загальну оцінку ситуації, що склалася.

Наступне завдання – практикування навичок ефективної комунікації за різних умов, які можуть виникати в житті. Студенти мали упродовж тижня застосовувати пропоновані запитання і потім оформити їх письмово в одному із месенджерів, створених групою. Отже, кожен студент мав значно більше можливостей для застосування своїх комунікативних умінь. Викладач міг аналізувати та обговорювати найкращі діалоги.

Іншим завданням є створення проєкту, який допомагає проаналізувати власні здібності щодо комунікації. Тема проєкту «Партнерська взаємодія: мої слабкі та сильні сторони». Метою проєкту є аналіз власних комунікативних умінь. Студент упродовж тижня занотовував у створений щоденник свої розмови з учасниками освітнього процесу та аналізував, чому одні були успішними, а інші ні. Провівши аналіз своїх розмов з метою переконання, студенти мали можливість удосконалити свої комунікативні вміння та стати успішними у партнерській взаємодії. Результатом проєкту є щоденник, основними пунктами якого є: Мої успіхи. Мої слабкі сторони. Над чим потрібно попрацювати. Що удосконалити. За допомогою таких завдань студенти вчать комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу, впливати на процес спілкування та досягати поставлених цілей під час спілкування з метою переконати.

Дієвість розроблених завдань, які виконували студенти, підтверджують результати анкетування на контрольному етапі експерименту. Наведені дані демонструють, що показник низького рівня в експериментальній групі зник, достатній рівень підвищився на 13%, а високий – на 29% (рис. 2):

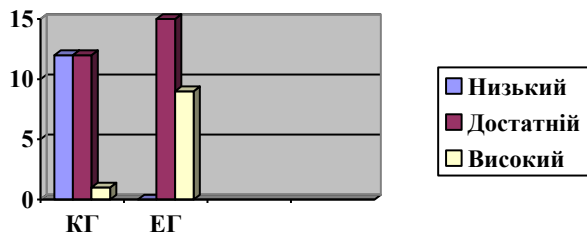


Рис. 2. Рівень комунікативних умінь студентів на контрольному етапі експерименту

Висновки з даного дослідження. Отже, можемо констатувати позитивну динаміку у підвищенні рівня комунікативних умінь експериментальної групи студентів 1-го курсу спеціальності «Початкова освіта». Пропонована система завдань є ефективною. Студенти набули навичок ефективної партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та підвищили рівень комунікативних умінь.

Сучасні реалії потребують навичок успішної партнерської взаємодії, вони необхідні студентам для того, щоб ефективно спілкуватися з батьками учнів, учнями, педагогічним колективом та адміністрацією закладу освіти. Запропоновані студентам завдання є знаходженням оптимального алгоритму для вирішення поставлених питань.

Перспективою подальших розвідок є дослідження вмінь застосування різних стратегій для розв'язання конфліктів, які можуть виникати в процесі спілкування між усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

- Басюк Н. А. Партнерська взаємодія вчителя Нової української школи з батьками молодших школярів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі* : зб. наук.-метод. праць. Житомир : ФОРМ Левковець, 2019. С. 7–10.
- Гущина Н. І., Орлова Т. Г., Кондратова Л. Г. Нова українська школа: організація позаурочної діяльності в початковій школі на засадах партнерської взаємодії учасників освітнього процесу. Київ : Освіта, 2021. 160 с.
- Коханова О. П. Психологічні особливості педагогічного спілкування в умовах партнерської взаємодії вчителя і учнів. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб. наук. праць. 2012. С. 181–190. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/956/1/O_Kokhanova_PPPPD_1_IPSP.pdf
- Кочерга О. Психофізіологічний аспект народження партнерства. *Виховаль-методист дошкільного закладу*. 2019. № 2. С. 4–12.
- Лебідь Н., Бреус Ю. Компетенції викладача вищої школи в умовах партнерської взаємодії зі студентами. *Університети і лідерство*. 2017. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/univlead_2017_1_9
- Нова українська школа: організація взаємодії школи : навч.-метод. посіб. / упоряд: Т. М. Бабко, О. В. Банах, А. В. Вознюк, Г. А. Коломоєць, Л. Г. Кудрик, О. М. Мельник. Київ : Освіта, 2020. 208 с.
- Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_PO_bak_2021.pdf.
- Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
- Стандарт вищої освіти України. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021. № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.

- Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство». *Наука молода*. 2007. № 8. С. 145–150.
- Тернопільська В. Соціально-комунікативні уміння як провідний механізм формування партнерських взаємин студентської молоді. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2018. Вип. 1. С. 42–45.
- Титаренко В. І. Професійно-педагогічне спілкування – провідна умова формування партнерської взаємодії викладача та студента у вищому навчальному закладі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. С. 222–228.
- Camp Jim. Start with NO...The Negotiating Tools that the Pros Don't Want You to Know. Primento, 2014. 288 p.

References

- Basiuk, N. A. (2019). Partnerska vzaiemodiia vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly z batkamy molodshykh shkoliariv [Partnership of the teacher of the New Ukrainian school with parents of the primary pupils]. In *Aktualni problemy ta perspektivy doshkilnoi osvity v suchasnomu osvithomu prostori* [Current problems and prospects of preschool education in the modern educational space]: zbirnyk naukovykh prats (pp. 7-10). Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian].
- Hushchyna, N. I., Orlova, T. H., & Kondratova, L. H. (2021). *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia pozaurochnoi diialnosti v pochatkovii shkoli na zasadakh partnerskoi vzaiemodii uchasykyv osvithoho protsesu* [The New Ukrainian School: organization of extracurricular activities in primary school on the basis of partnership of participants in the educational process]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Kokhanova, O. P. (2012). Psykholohichni osoblyvosti pedahohichnoho spilkuvannia v umovakh partnerskoi vzaiemodii vchytelia i uchniv [Psychological features of pedagogical communication in the conditions of partnership interaction of teacher and students]. In *Psykhoholichni i pedahohichni problemy pedahohichnoi dii* [Psychological and pedagogical problems of pedagogical action]: zbirnyk naukovykh prats (pp. 181-190). Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/956/1/O_Kokhanova_PPPPD_1_IPSP.pdf [in Ukrainian].
- Kocherha, O. (2019). Psykhofiziologichnyi aspekt narodzhennia partnerstva [Psychophysiological aspect of the development of partnership]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu* [Educator-methodologist of preschool institution], 2, 4-12 [in Ukrainian].
- Lebid, N., & Breus, Yu. (2017). Kompetensii vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh partnerskoi vzaiemodii zi studentamy [Competences of a high school teacher in terms of partnership with students]. *Universytety i liderstvo* [Universities and leadership], 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/univlead_2017_1_9 [in Ukrainian].
- Babko, T. M., Banakh, O. V., Vozniuk, A. V., Kolomoiets, H. A., Kudryk, L. H., & Melnyk, O. M. (Comps.). (2020). *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia vzaiemodii shkoly* [The New Ukrainian School: organization of school interaction]: navch.-metod. posib. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama 013.00.01 Pochatkova osvita* [Educational and professional program 013.00.01 Primary education]. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_PO_bak_2021_.pdf [in Ukrainian].
- Yarmachenka, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity Ukrainy* [Standard of higher education of Ukraine]. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.03.2021. № 357. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].
- Tataryntseva, H. (2007). Metodolohichni pidkhody do vyznachennia poniattia «partnerstvo» [Methodological approaches to the definition of «partnership»]. *Nauka moloda* [Science is young], 8, 145-150 [in Ukrainian].
- Ternopilka, V. (2018). Sotsialno-komunikatyvni uminnia yak providnyi mekhanizm formuvannia partnerskykh vzaiemyn studentskoi molodi [Socio-communicative skills as a leading mechanism for forming partnerships of student youth]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota* [Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social work], 1, 42-45 [in Ukrainian].
- Tytarenko, V. I. (2014). Profesiino-pedahohichne spilkuvannia – providna umova formuvannia partnerskoi vzaiemodii vykladacha ta studenta u vyshchomunavchalnomu zakladi [Professional and pedagogical communication - the leading condition for the formation of partnership between teacher and student in higher education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* [Scientific notes of the department of pedagogy], 34, 222-228 [in Ukrainian].
- Camp, Jim. (2014). *Start with NO...The Negotiating Tools that the Pros Don't Want You to Know*. Primento.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.05.2022

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН МОВНОГО ЦИКЛУ

A *Присвячено вагомій проблемі освітньо-виховної діяльності сучасних педагогічних ЗВО – формуванню соціокультурної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта» у процесі вивчення дисциплін мовного циклу. Актуальність теми зумовлена кількома чинниками: загостренням проблеми національної самоідентифікації особистості в сучасному світі, а також необхідністю пошуків ефективніших способів формування соціокультурної компетентності студентів педагогічних спеціальностей як громадян і майбутніх учителів.*

Автором статті зосереджено увагу на огляді поняття «соціокультурна компетентність», а також на аналізі завдань і шляхів формування соціокультурної компетентності на національній основі майбутніх учителів початкової школи у процесі опанування ними мовознавчих дисциплін.

Ключові слова: соціокультурна компетентність; національно-мовна особистість; українська мова; професійна підготовка; учитель початкової школи

S **Nakonechna Larysa. The socio-cultural competence development of future primary school teachers in the process of studying language cycle disciplines.**

This article is devoted to an extremely important problem of educational activity in modern pedagogical higher educational institutions the socio-cultural competence development in the process of studying the disciplines of the language cycle in students studying the specialty «Primary Education».

The relevance of the topic is due to several factors. Since the time of Russia's open aggression against Ukraine, the issue of national self-identification, national values, civic position, and patriotism has become particularly important. In this regard, the teachers of pedagogical high schools were faced with the need to find more effective ways for forming the socio-cultural competence of students as citizens and future teachers.

The upbringing of a nationally conscious and at the same time socio-culturally competent person is entrusted primarily to the teacher, educator, and mentor. In this regard, the role of the teacher in the process of educating the younger generation and, accordingly, the preparation of future teachers in the context of professional activities.

The author focused on the review of the concept of «sociocultural competence» in the context of preparing future teachers for professional activities, as well as outlining the tasks and ways of forming sociocultural competence on the base of national ideas for future teachers of primary school during their studying the linguistics disciplines.

The author is convinced that the formation of socio-cultural competence of future primary school teachers contributes not only to the study of language but also to acquaintance with the history of language, monuments of written culture along with the study of history, culture of the native country. Language as a socio-cultural phenomenon is not only a means of creating a linguistic picture of the world but also an extremely important marker of national identification, a factor in the formation of a nationally conscious personality.

Key words: sociocultural competence; national-linguistic personality; Ukrainian; professional training; primary school teacher

Наконечна Лариса Богданівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Nakonechna Larysa, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: Larysa_n@ukr.net

Актуальність проблеми. Поняття соціокультурної компетентності набуває все більшої ваги й особливої актуальності не тільки у зв'язку з глобальною інтеграцією народів, посиленням економічних, культурних, міжособистісних зв'язків, тісним співіснуванням представників різних національностей, релігій і культур, але й у зв'язку з тими трагічними подіями й викликами, які спричинила в Україні російсько-українська війна. Особливо гостро стало питання про національну самоідентифікацію кожного громадянина України, про усвідомлення значення

української мови і культури для збереження незалежності й самобутності нашої держави.

У світлі трагічних подій російсько-української війни увиразнилася надзвичайно важлива функція мови, яку образно можна означити словами Ірини Фаріон «Мова – кордон нації» чи польського мовознавця Будуена де Куртене «Мова – перший і останній бастион захисту держави». В Україні до 2014 року не зауважували тієї загрози, яку може спричинити тотальне поширення російської мови на сході і в центрі України. А тим часом із росії, ніби-

то дружньої держави, за підтримки проросійських активістів у національно хистке російськомовне середовище України вкидалися ідеї регіональних мов, двох державних мов і т. п., лозунги «какая разница» (якою мовою говорити, отож, російською), звинувачення в утисках російськомовних громадян і та ін., і водночас влада рф стверджувала, що росія закінчується там, де закінчується російська мова.

Усвідомлена національна самоідентифікація, завдяки мові зокрема, та успішна соціалізація особистості в полікультурному суспільстві починається з батьківської сім'ї, родини, дитячого садочка, школи, самоосвіти. І пов'язаний цей процес із вихованням і такими поняттями, як повага, толерантне ставлення до людей з іншими поглядами, зовнішністю, цінностями, культурними традиціями і вподобаннями, з одного боку, і патріотизм, цінність культурних і матеріальних здобутків, знання і збереження мови, історії, культури власного народу і титульної нації (якщо йдеться про представників національних меншин), з іншого.

Виховання національно свідомої й водночас соціокультурно компетентної особистості покладене найперше на вчителя, вихователя, наставника. У зв'язку з цим вагомого значення набуває роль учителя у процесі виховання молодого покоління й, відповідно, підготовка майбутнього вчителя у цьому контексті до професійної діяльності. Як зазначає Г. Лисенко, «умовою оптимального функціонування фахівця в системі професійних соціокультурних умов є досягнення високого рівня соціокультурної компетентності, яку розглядають як атрибут професіоналізму» [6].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз трактувань поняття соціокультурної компетентності засвідчує відсутність однаковості серед науковців у цьому питанні. Найчастіше соціокультурну компетентність пов'язують зі знаннями про культуру, мову, національні традиції, суспільні риси іншого народу, а на рівні освітнього процесу – з вивченням іноземної мови та країнознавчих дисциплін, а також з формуванням навичок і вмінь узгоджувати свою мовно-культурну поведінку з цими знаннями.

Наприклад, М. Максимець визначає соціокультурну компетенцію як «здатність особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов, культур і релігій виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі на засадах демократичності, гуманізму, толерантності тощо» [7].

За К. Долінською, соціокультурну компетентність «доцільно розглядати як сукупність культурно-країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних знань, навичок і вмінь та здатність використовувати їх у міжкультурній комунікації, а також сукупність певних здібностей і якостей особистості (психологічний компонент СКК)» [5, с. 143].

Однак усе більшої ваги набуває розуміння соціокультурної компетентності в контексті національної самоідентифікації особистості. Повністю погоджуємося з думкою тих науковців, які в поняття соціокультурної компетентності вкладають, окрім іншого, власне національний компонент, що є особливо актуальним у сучасних умовах життєдіяльності українського суспільства.

Так, А. Ярмолюк слушно стверджує, що «соціокультурність у процесі формування національного світогляду українця в контексті загальнокультурному в основі своєї має спиратися на україноцентричну ідею» [8, с. 134].

К. Долінська наголошує: «соціокультурна змістова лінія має спрямовувати на формування національної свідомості, окреслення соціокультурної самоідентифікації особистості» [4, с. 481].

На основі власне національного матеріалу розглядає питання реалізації соціокультурної змістової лінії у початковій школі В. Вітюк [2]. Науковиця зазначає, що «соціокультурна компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості, які надають можливість спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення і поведінки, а також традицій культури» [2, с. 476].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на аналіз праць, присвячених соціокультурній компетентності та шляхам її формування, дійшли висновку, що все ж залишаються поза увагою дослідників деякі аспекти формування соціокультурної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта» у процесі вивчення ними дисциплін, об'єднаних у цикл «Українська мова».

Метою статті є окреслення потенціалу дисциплін ЗВО мовного циклу (що стосуються вивчення української мови) у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи на національній основі.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах життєдіяльності українців і виховання молодого покоління питання національної свідомості і самоідентифікації є надзвичайно вагомими. Про це говорять науковці-педагоги (Г. Білавич, Н. Калита, М. Оліяр, Т. Симоненко, О. Смолінська, М. Стельмахович), про це йдеться і в чинних освітніх документах.

Наприклад, у Державному стандарті початкової освіти говориться про те, що «здобувач освіти... усвідомлює себе громадянином України, аналізує культурно-історичні основи власної ідентичності, визнає цінність культурного розмаїття» [3].

Це так само засвідчують трагічні події останніх років із часу російської окупації українських територій, а також повномасштабної війни росії проти України з 24 лютого 2022 року, ворожа антиукраїнська політика окупаційної влади стосовно всіх мешканців тимчасово окупованих територій, особливо дошкільнят і школярів. Адже саме діти найчутливіші до різного роду світоглядних впливів, чим і

користається загарбник. А середовищем, у якому найактивніше насаджується дітям ворожа антиукраїнська пропаганда, є перш за все заклади освіти.

Отож, виховання національно свідомої особистості, котра, безсумнівно, сприймає себе як громадянина України, вільно володіє державною мовою, добре знає історію і культуру своєї держави, було й залишається першочерговим завданням процесу виховання в школі. Однак, як зазначають проф. Г. Білавич і проф. М. Оліяр, «йдеється про певну суперечність, яка склалася сьогодні в освітній сфері: з одного боку, бачимо актуалізацію проблеми формування мовної особистості школяра, з іншого, відсутність чітких і науково обґрунтованих методичних рекомендацій для вчителів щодо основних напрямів роботи з розвитку національно-мовної особистості учня початкової школи» [1, с. 42].

Виходячи з цього, можемо говорити про те, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до цього аспекту їхньої педагогічної діяльності повинна спрямовуватися на кілька напрямів:

1) формування (вдосконалення, корекція) національно-мовної особистості студентів спеціальності 013 «Початкова освіта»:

- підбір і вдосконалення змістового наповнення відповідного навчально-методичного комплексу для роботи з розвитку національно-мовної особистості студентів;

- розроблення методичних рекомендацій щодо формування національно-мовної особистості майбутніх учителів початкової школи;

2) підготовка студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до роботи, спрямованої на формування національно-мовної особистості учнів початкової школи:

- підбір відповідного дидактичного матеріалу для учнів початкової школи, який би став у нагоді студентам на підготовчому етапі у ЗВО і в майбутній професійній діяльності,

- розроблення методики навчання учнів початкової школи в напрямі формування національно-мовної особистості.

Г. Білавич і М. Оліяр визначають такі «основні теоретичні засади формування національно-мовної особистості учня початкової школи:

- урахування національно-культурної специфіки української мовної системи в процесі вивчення мови як виразника культури;

- добір і використання системи тематично об'єднаних різножанрових і різнотематичних українознавчих текстів, а також національно маркованої лексики;

- використання краєзнавчих, українознавчих матеріалів, зразків українського фольклору в навчанні мови;

- добір етнолексем та укладання словників етнокультурознавчої лексики;

- застосування як традиційних, так і новітніх технологій навчання української мови задля практичного освоєння

культурних цінностей українства, певних видів мовленнєвої діяльності й поведінки, мовленнєвого етикету, національно-культурного компонента через мову;

- реалізації культурологічної змістової лінії початкової мовної освіти на всіх етапах вивчення мови;

- створення насиченого національно-мовного середовища, у якому здійснюється розвиток національно-мовної особистості учня тощо» [там само, с. 42–43].

На наш погляд, виділені теоретичні засади можна водночас вважати програмою-мінімум розвитку соціокультурної компетентності на національній основі майбутніх учителів початкової школи. Адже задля успішної реалізації програми розвитку національно-мовної особистості молодшого школяра у закладах початкової й позашкільної освіти, безсумнівно, національно свідомим, перш за все, має бути вчитель, вихователь, той, хто має вплив на становлення моральних і національних цінностей дитини.

Отож, у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності базовим компонентом у формуванні їхньої соціокультурної компетентності є дисципліни українознавчого спрямування і, зокрема, дисципліни мовного циклу.

Коротко зупинимося на нашому баченні потенціалу мовознавчих дисциплін у формуванні соціокультурної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта». Мовознавчі дисципліни сприяють формуванню як комунікативної, так і соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, відкриваючи для них знання про літературну мову, багатство національної мови і культури.

У чинних навчальних планах для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» I (бакалаврського) рівня вищої освіти передбачено низку дисциплін мовознавчого спрямування, найбільша з них – «Сучасна українська мова з практикумом», інші – менші, як-от «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури і техніки мовлення».

Вивчаючи дещо поглиблено, порівняно зі студентами інших нефілологічних спеціальностей, курс української літературної мови, студенти спеціальності «Початкова освіта», окрім власне мовного матеріалу, все ж мають змогу побіжно ознайомлюватися з історією формування і заборон української мови, спостерігати процес розвитку мовних явищ і одиниць. Ці знання й спостереження, безперечно, підсилені знаннями з історії і культури України, сприяють усвідомленню студентами своєї причетності до народу з давньою історією і такою ж давньою мовою.

Однак, беручи до уваги свій досвід викладання цих дисциплін, спілкування зі студентами, їхній усе ж недостатній рівень володіння культурою української мови, вважаємо, що не можна скорочувати кількість академічних годин на вивчення української мови у ЗВО, особливо на педагогічних спеціальностях і особливо у час багаторічної війни і постійних (ще від часу проголошення незалежності Украї-

ни) намірів «п'ятої колони» знищити не тільки українську мову, але й будь-яку українськість в Україні.

Окрім того, вважаємо цілком слушною пропозицію провідних мовознавців України ввести у навчальні плани окремий, хоча б короткий, курс «Історія української мови» задля підвищення рівня знань студентів про історичний розвиток української мови і давні писемні пам'ятки українців, про репресивні заходи влади проти української мови і культури протягом віків, значення мови для становлення і розвитку нації. Адже саме цих знань так не вистачає українцям і саме вони, поряд з іншим, формують історичну пам'ять громадян, пробуджують патріотичні почуття і гордість за свій народ.

Чи не найвиразніший показник культурного розмаїття України – численні етнографічні групи українців (питання національних меншин тут не розглядаємо). Вони більшою чи меншою мірою різняться своїми звичаями, традиціями, народною творчістю, елементами матеріальної культури і, звичайно, мовленням. Учитель, прищеплюючи любов до рідної мови, має водночас донести своїм учням, що звичне для них діалектне мовлення є першоджерелом літературної мови, воно самодостатнє, самобутнє і має повне право на існування у побутових мовленнєвих ситуаціях, тоді як за інших умов і за межами поширення говору варто послуговуватися літературною мовою. Зневага і заперечення діалектного мовлення за сучасного науково аргументованого розуміння ролі народного мовлення в історії української культури і для становлення літературної мови не припустимі. Ознайомлення студентів із діалектним розмаїттям української народної мови обов'язково поєднуємо з демонстрацією карти наріч і говірок України, використанням аудіозаписів живого говіркового мовлення; доцільним і цікавим є також при цьому огляд матеріальної культурної спадщини тих регіонів: традиційний народний одяг, регіональна кухня, архітектура, самобутнє народне мистецтво.

Успішній реалізації соціокультурної лінії під час вивчення мови сприяє використання художніх і публіцистичних текстів на історичну тематику, про етнічні українські землі, наукові та культурні здобутки давніх і сучасних українців, природне багатство української землі, про громадських і культурних діячів, героїв-захисників сучасної України.

У позааудиторній роботі ми радимо нашим студентам збагачувати свої знання і розширювати світогляд, прослуховуючи і переглядаючи записи лекцій про історію і культуру української мови, пам'ятки української писемності від знаних українських лінгвістів, зокрема П. Гриценка, директора Інституту української мови НАН України, І. Фаріон, професорки Національного університету «Львівська політехніка», Л. Масенко, професорки Національного університету «Києво-Могилянська академія» та ін., які розміщені найчастіше на сторінках мереж «Фейсбук», «Ютуб». Також корисним і водночас пізнавальним щодо розвитку соціо-

культурної компетентності й удосконалення мовленнєвих навичок є читання хороших українських книг і перегляд якісних українських фільмів, зокрема і на історичну тематику, герої яких розмовляють красивою, вишуканою українською мовою («Тіні забутих предків», «Білий птах з чорною ознакою», «Іду до тебе...», «Вавилон-XX», «Лісова пісня», «Поводир», «Крути», «Чорний ворон» тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мова як соціокультурний феномен є не тільки засобом творення мовної картини світу, але й надзвичайно важливим маркером національної ідентичності, чинником формування національно свідомої особистості.

Саме комплексне вивчення рідної мови, історії, культури реалізовує соціокультурну лінію, формує соціокультурну компетентність, розширює уявлення людини про розмаїття культурних надбань народу, багатство рідної мови, формує почуття гордості за свій народ і відчуття глибокого зв'язку з попередніми поколіннями, громадянську позицію.

Зважаючи на нові виклики суспільного життя, переконані, що необхідно розробити для всіх освітніх рівнів ґрунтовну, добре продуману, дієву методику формування соціокультурної компетентності національно свідомої особистості. Адже, як виявилось, чи не найважливішим питанням просвітництва є формування патріотичних почуттів громадян задля збереження незалежності держави, що, своєю чергою, дасть ґрунтовну, міцну основу для успішного формування всіх інших компетентностей і компетенцій особистості.

Отже, соціокультурна компетентність майбутніх учителів початкової школи є завданням і результатом їхньої професійної підготовки, а також успішної професійної діяльності.

Задля вдосконалення організації процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи вважаємо за необхідне продовжити дослідження у цьому напрямі, особливо для визначення відповідних онлайн-ресурсів, а також вимог й умов їхнього використання.

Список використаних джерел

1. Білавич Г., Оліяр М., Піддубрівна І. Розвиток національно-мовної особистості учня початкової школи у вимірі новітнього етапу розбудови української освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 41–46.
2. Вітюк В. Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 474–479. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_60
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
4. Долінська К. Формування етнокомунікативної компетентності студентів у соціокультурному аспекті становлення мовної особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 480–484. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_61
5. Долінська К. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2013. Вип. 7. С. 141–145.
6. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_13

7. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.
8. Ярмолюк А. В. Формування соціокультурної компетенції старшокласників на уроках української мови. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 134–136.
5. Dolinska, K. (2013). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak pedahohichna problema [Formation of socio-cultural competence of future primary school teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Scientific Bulletin of the Lesia Ukrainka East European National University]*, 7, 141-145 [in Ukrainian].

References

1. Bilavych, H., Oliiar, M., & Piddubrivna, I. (2021). Rozvytok natsionalno-movnoi osobystosti uchnia pochatkovoї shkoly u vymiri novitnoho etapu rozbudovy ukrainskoi osvity [Development of the national-linguistic personality of a primary school student in the dimension of the latest stage of development of Ukrainian education]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 10 (196), 41-46 [in Ukrainian].
2. Vitiuk, V. (2013). Osnovni shliakhy formuvannya sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly [The main ways of forming socio-cultural competence of primary school students]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri [Native word in the ethnocultural dimension]*, 474-479. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_60 [in Ukrainian].
3. *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF> [in Ukrainian].
4. Dolinska, K. (2013). Formuvannya etnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u sotsiokulturnomu aspekti stanovlennia movnoi osobystosti [Formation of ethnocommunicative competence of students in the socio-cultural aspect of the formation of language personality]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri [Native word in the ethnocultural dimension]*, 480-484. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_61
6. Lysenko, H. V. (2013). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of socio-cultural competence of students in the process of learning a foreign language]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky [Bulletin of psychology and pedagogy]*, 13. Retrieved from http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prats._Vypusk_13 [in Ukrainian].
7. Maksymets, M. (2006). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of socio-cultural competence in the process of learning a foreign language]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Pedahohichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogically]*, 21, 211-218 [in Ukrainian].
8. Yarmoliuk, A. V. (2011). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii starshoklasnykiv na urokakh ukrainskoi movy [Formation of socio-cultural competence of high school students in Ukrainian language lessons]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences]*, 5, 134-136 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.06.2022



УДК 373.2.043.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-87-90)

Ніколаеску Інна
Михальчук Олена
Нікітська Юлія

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6991-0588>ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0482-8011>

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

A Схарактеризовано інклюзивну освіту як гнучку систему, у якій ураховують запити всіх дітей, не лише з особливими освітніми потребами, а й незалежно від атрибуту етнічної групи, статі, віку, соціальної категорії. Констатовано, що впровадження ідей інтеграції та інклюзії у закладах дошкільної освіти на теренах України значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, що й вимагає відповідного вдосконалення процесу професійної підготовки вихователів. Визначено, що інклюзивна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, що забезпечує здатність вихователя реалізовувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи освітні потреби вихованців, та забезпечувати включення дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу освіти, створюючи умови для їхнього розвитку та саморозвитку. Виокремлено в структурі інклюзивної компетентності вихователя ключові змістовні (мотиваційну, когнітивну, рефлексивну) та ключові операційні компетенції.

Ключові слова: інклюзивна освіта; дошкільна освіта; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна компетентність; професійна компетентність

S *Nikolaesku Inna, Mykhalchuk Olena, Nikitska Yuliia. Inclusive competence development of educators of a preschool educational institution.*

Inclusive education is characterized as a flexible system that considers the needs of all children, not only with special educational needs, but also regardless of the attribute of the ethnic group, gender, age, social category. It was stated that the implementation of the ideas of integration and inclusion in preschool educational institutions in Ukraine largely depends on the qualifications of staff, which requires appropriate improvement of the process of professional training of educators. It is investigated that professional competence is the ability to successfully act on the basis of practical experience, skills and knowledge in the process of solving professional problems. It is determined that inclusive competence is an integrative personal phenomenon that provides the ability of educators to implement professional functions in the process of inclusive education, considering the educational needs of students, and ensuring the inclusion of children with special educational needs in the educational institution, creating conditions for their development and self-development. It was found that the inclusive competence of the educator belongs to the category of special professional competencies and it is also considered that in the context of the phenomenon of inclusive education, it implies that the educator has an internal need for self-development and readiness to master new knowledge and educational technologies. It is analyzed that the educator should educate children with special educational needs in accordance with educational programs, adapting their details in the case when the progress made differs from what is expected; coordinate support for students in need of more intensive educational services. The key substantive (motivational, cognitive, reflective) and key operational competencies are highlighted in the structure of the inclusive competence of the educator.

Key words: inclusive education; preschool education; children with special educational needs; inclusive competence; professional competence

Ніколаеску Інна Олександрівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Nikolaesku Inna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Associate professor at the Department of Preschool Education, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

E-mail: nikolaesky@ukr.net

Михальчук Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Mykhalchuk Olena, PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate professor, Associate professor at the Department of Preschool Education, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

E-mail: mikhalchuklena@gmail.com

Нікітська Юлія Мирославівна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Nikitska Yuliia, PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

E-mail: nikitska.y@outlook.com

Актуальність проблеми. Сучасні державні та нормативні документи чітко визначають стратегію реформування системи освіти з урахування курсу на повноцінну реалізацію інклюзивної освіти, в яких йдеться про вирівнювання стартових можливостей для всіх випускників закладів дошкільної освіти, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Відтак ретельно враховуються індивідуальні потреби дитини, пов'язані з її життєвою ситуацією та станом здоров'я, що й визначають специфіку умов, необхідних для здобуття нею освіти. Нині суспільство суголосне щодо питання доступності освіти для всіх без винятку, основна суперечність полягає в тому, як забезпечити дітям з особливими освітніми потребами не лише процес опанування соціального досвіду, а й повноцінну реалізацію їхніх освітніх потреб, не впливаючи на загальний рівень освіти інших дітей.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей та їхньої здатності до навчання, яке, в свою чергу, організовується в корелятивний спосіб відносно потреб дитини. Це гнучка система, в якій враховують запити всіх дітей, не лише з особливими освітніми потребами, а й незалежно від атрибуту етнічної групи, статі, віку, соціальної категорії. Тож одним із найважливіших напрямів діяльності, в умовах модернізації системи освіти, є розвиток кадрового потенціалу, його опанування основними компетенціями, необхідними для створення умов розвитку всіх дітей.

В Україні терміни «інклюзія» та «інклюзивна освіта» мають законодавче підґрунтя, а сама освіта підкріплена сприянням низки міжнародних організацій, зокрема UNESCO та UNICEF. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію й забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але й створює особливі умови для тих, хто має особливі освітні потреби. Вивчення проблем інтеграції дітей з особливими освітніми потребами є пріоритетним напрямом досліджень усіх прогресивних країн світу [8].

Результати наукових розвідок вказують на високий рівень відповідальності педагогів, які долучені до виховання дітей з особливими освітніми потребами, та на нагальну потребу формування у них умінь приймати гнучкі рішення щодо організації й моніторингу освітнього процесу. Вихователь має забезпечувати навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до освітніх програм, адаптуючи їхні деталі у випадку, коли досягнутий прогрес відрізняється від очікуваного; вміти працювати з варіаціями освітніх потреб; координувати підтримку для вихованців, які потребують більш інтенсивних освітніх послуг [3]. Сукупність цих та інших компетенцій, необхідних

для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, вказує на зріючу потребу у формуванні інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У галузі розроблення концепції університетської педагогічної освіти активно працюють Л. Коваль, Л. Нечепоренко, В. Сагарда та ін.; проблеми модернізації системи вищої освіти є предметом досліджень В. Андрущенка, Е. Бондаревської, Р. Гуревич та ін. Розробленню теоретико-методологічних засад становлення педагога як компетентного фахівця присвячені праці І. Андрушка, Д. Бодненка, А. Грітченка, В. Коваль та ін. Професійна компетентність прицільно вивчається Н. Бібік, І. Зимньою, Ю. Рибалкою та ін.; до питання формування компетентності майбутніх педагогів під час професійної підготовки звертаються Л. Берестова, Т. Маркіна та ін. Розглядають компетентність як систему, що включає знання, вміння та навички, професійно-значущі якості особистості, що забезпечують виконання професійних обов'язків, Т. Браже та Н. Запрудський. Попри відмінності наукових підходів, сутність професійної компетентності педагога трактується як складне інтегративне особистісне утворення, що зумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність.

Окремі аспекти інклюзивної освіти відображено в працях О. Мартинової, О. Полякової, Н. Софій та ін. Передовий досвід соціальних, педагогічних, психологічних та юридичних особливостей інтеграції дітей з особливими освітніми потребами широко представлений у працях закордонних науковців: Ф. Амстронга, М. Девіса, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлора та ін. Масштабне впровадження ідей інтеграції та інклюзії у закладах дошкільної освіти на теренах України значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, що й вимагає відповідного вдосконалення процесу професійної підготовки вихователів.

Мета статті – теоретичне обґрунтування необхідності формування у вихователів інклюзивної компетентності як складника їхньої професійної компетентності.

Викладення основного матеріалу. Професійна компетентність – здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, вмінь і знань у процесі вирішенні професійних завдань [2]. Інклюзивна компетентність, на наш погляд, передбачає не лише наявність позитивного ставлення до об'єкта (в даному випадку – до дитини з особливими освітніми потребами), а й готовність до прийняття активної позиції в пошуку рішень нових професійних завдань.

Науковиця Н. Назарова, аналізуючи результати оволодіння фахівцями мистецтвом інклюзивної освіти, наголошує на значущості впровадження засад конструктивістської дидактики, що забезпечує можливість

модифікації змісту, методів, технологій, засобів навчання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб і можливостей дитини [4].

Відтак, у розрізі феномену інклюзивної компетентності, це передбачає наявність у вихователя внутрішньої потреби у саморозвитку та готовність до оволодіння новими знаннями й освітніми технологіями.

Інклюзивна компетентність вихователя належить до категорії спеціальних професійних компетентностей. Це інтегративне особистісне утворення, що забезпечує здатність вихователя реалізовувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи освітні потреби вихованців, та забезпечувати включення дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу освіти, створюючи умови для їхнього розвитку та саморозвитку.

Аналіз провідних наукових досліджень дозволив нам виокремити в структурі інклюзивної компетентності вихователя ключові змістовні (мотиваційну, когнітивну, рефлексивну) та ключові операційні компетенції. Мотиваційну компетенцію характеризуємо як глибоку особистісну зацікавленість вихователя, його позитивну спрямованість на провадження педагогічної діяльності в умовах включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище однолітків [5].

Ця компетенція відображає здатність вихователя мотивувати себе до виконання певних професійних дій на основі сукупності цінностей, потреб і мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання. Значущою для цієї компетенції є спрямованість особистості вихователя: це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість, а, по-друге, розуміння значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, глибоке усвідомлення її потенціалу. Когнітивна компетенція визначається нами як здатність мислити педагогічно, на засадах системи знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для реалізації інклюзивної освіти; здатність сприймати, критично опрацьовувати, пам'ятати й відтворювати в потрібний момент інформацію, необхідну для розв'язання теоретичних і практичних завдань інклюзивної освіти. У базис цієї ключової компетенції закладено професійно-педагогічні знання про інноваційні інтеграційні процеси у сфері спеціальної освіти; про концепції розвитку особистості; про педагогічні та психологічні особливості освітнього процесу; про анатоμο-фізіологічні, вікові, психологічні та індивідуальні норми та відхилення у розвитку; про педагогічні засади управління процесом саморозвитку вихованців; про основні закономірності взаємодії суспільства і людини з особливими освітніми потребами [6]. Рефлексивний структурант інклюзивної компетентності виявляється у здатності вихователя до самоаналізу діяльності в умовах реалізації інклюзивної освіти [1].

Операційні компетенції інклюзивної компетентності вихователя пропонуємо визначати в межах конкретних

професійних завдань освітнього процесу. Операційні компетенції можуть бути представлені у вигляді опанованих способів педагогічної діяльності; накопиченого педагогічного досвіду, необхідного для успішної реалізації інклюзивної освіти й розв'язання поточних педагогічних ситуацій; прийомів самостійного та/або мобільного вирішення педагогічних задач, здійснення пошуково-дослідницької діяльності. Виходячи з цього, функціональна сфера інклюзивної компетентності вихователя представлена системою операційних ключових компетенцій, причому кожна операційна компетенція містить у своєму складі повний цикл ключових змістовних компетенцій [7]: діагностична – здатність до формування перспективи розвитку колективу вихованців, кожної особистості та здатність визначати рівень навченості та вихованості учасників інклюзивної освіти; прогностична – здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій в умовах інклюзивної освіти; конструктивна – здатність конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних цілей та грамотного планування власної педагогічної діяльності з урахуванням освітніх потреб дітей, варіацій форм, методів та засобів навчання; організаційна – здатність організовувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти, творчо застосовувати у професійній діяльності індивідуальний підхід; комунікативна – здатність вибудовувати конструктивні взаємини із суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективній реалізації інклюзивної освіти; технологічна – здатність впроваджувати методики та технології інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та різними видами порушень розвитку; корекційна – здатність коригувати педагогічний процес на будь-якому його етапі, враховуючи результати проміжної та підсумкової діагностики; дослідницька – здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, здійснювати дослідно-експериментальну роботу.

Висновки з даного дослідження. Отже, на основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури нами схарактеризовано цілісну структуру інклюзивної компетентності вихователя як сукупність загальних, базових і спеціальних компетенцій. Інклюзивна компетентність є комплексним результатом середовищного впливу та індивідуально-особистісних характеристик вихователя. Як ключовий чинник успішного функціонування інклюзивних освітніх стратегій, компетентність в інклюзивному навчанні потребує різноманітної рефлексії, однак загальна сукупність інтерпретацій компетентнісних характеристик чітко вказує на функціональну роль вихователя закладу дошкільної освіти – максимальна інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в колектив і суспільство.

Перспективи подальших розвідок. Професійна підготовка вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є одним із найважливіших викликів

сучасної системи освіти. У свою чергу процес формування інклюзивної компетентності вихователів, яка забезпечує ефективне включення фахівця в інклюзивну освіту, висуває нові вимоги до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Тож перспективи подальших тематичних наукових досліджень вбачаємо у розробленні комплексу педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Список використаних джерел

1. Веремчук А. Компетентісний підхід у підготовці майбутнього педагога у ЗВО. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія.* 2018. Вип. 28, т. II. С. 63–69.
2. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків: Основа, 2017. 176 с.
3. Кодлюк Я. П. Компетентісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя.* Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 188–191.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2019. 112 с.
5. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. *Дошкільне виховання.* 2020. № 9. С. 10–14.
6. Софій Н. З., Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління.* Київ: ЦІП-ПО АПН України, 2017. 128 с.
7. D'Alessio S., Watkins A., Donnelly V. Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration to inclusion. *Revista de Psicología y Educación.* 2020. 1(5), P. 109–126.
8. Evans J., Vincent C. Parental choice and special education. *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects.* London: Routledge, 2017. P. 102–115.

References

1. Veremchuk, A. (2018). Kompetentisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnoho pedahoha u ZVO [Competence approach in the training of future teachers in higher educational establishments]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody» Pedahohika. Psykholohiia. Filosofia [The journal of humanities State higher educational establishment «Pereiaslav-Khmelnytskyi state Pedagogical university named after Hryhoriy Skovoroda». Pedagogy. Psychology. Philosophy],* 28, II, 63-69 [in Ukrainian].
2. Vianis-Trofymenko, K. B., & Lisovenko, H. V. (2017). *Pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Improving the professional competence of teachers].* Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
3. Kodliuk, Ya. P. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv yak priorytet modernizatsii vyshchoi osvity Ukrainy [Competence approach in the training of future teachers as a priority of modernization of higher education in Ukraine]. In *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia [Professional and teacher's competencies]* (pp. 188-191). Ternopil: Vydvo TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2019). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy].* Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
5. Kononko, O. (2020). Osobystisnyi pidkhid: sut ta shliakhy vtilennia v derzhavnii bazovii prohrami [Personal approach: the essence and ways of implementation in the state basic program]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool education],* 9, 10-14 [in Ukrainian].
6. Sofii, N. Z., Kolupaieva, A. A., & Naida, Yu. M. (2017). *Kontseptualni aspekty inkluzyvnoi osvity. Inkluzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management].* Kyiv: TslPPO APN Ukrainy [in Ukrainian].
7. D'Alessio, S., Watkins, A., & Donnelly, V. (2020). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration to inclusion. *Revista de Psicología y Educación,* 1 (5), 109-126 [in English].
8. Evans, J., & Vincent, C. (2017). Parental choice and special education. *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects* (pp. 102-115). London: Routledge [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 04.06.2022

ДО ПИТАННЯ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

A *Порушено питання розладів писемного мовлення (дисграфії) у дітей як однієї із найактуальніших проблем сучасної логопсихології. Проаналізовано причини виникнення функціональних мовленнєвих труднощів, розглянуто підходи щодо класифікацій видів порушень писемного мовлення в учнів початкових класів.*

Особливу увагу зосереджено на своєчасному виявленні та визначенні відповідної форми дисграфії та ступеня її вираженості у дитини; формулюванні логопедичного висновку, що дає змогу встановити основні напрями корекційного впливу та виправлення розладів писемного мовлення.

Висвітлено методичні підходи до корекційної роботи на різних етапах відповідно до виду порушення мовленнєвої функції та специфіки її проявів у дітей молодшого шкільного віку.

Наголошено на доцільності підвищення фахової компетентності вчителів початкових класів щодо особливостей планування, організації та оцінювання освітньої діяльності молодших школярів для подолання мовленнєвих труднощів в контексті реалізації Державного стандарту початкової освіти та Концепції Нової української школи.

Обґрунтовано необхідність тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу щодо коригування мовленнєвої діяльності учнів початкових класів із розладами писемного мовлення.

Ключові слова: дисграфія; класифікація видів порушень; діагностика; логопедична робота; напрями корекційної-розвиткової діяльності

S *Oliiynk Iryna, Tyshchenko Liliia, Yatseniuk Larissa. On the issue of dysgraphia treatment in primary school children.*

This article raises the issue of children's written language disorders (dysgraphia) as one of the most relevant problems in modern logo psychology. It analyzes the causes of the occurrence of functional speech difficulties, and considers the approaches to the classification of types of written speech disorders in primary school children.

Particular attention is focused on the timely detection and determination of the exact type of dysgraphia and the scale of severity that the child has; in the formulation of a speech therapy conclusion, which makes it possible to establish the main directions of rehabilitative intervention and correction of writing disorders.

Methodical approaches to corrective work at different stages are highlighted in accordance with the type of speech dysfunction and the specifics of its expression in primary school children.

The feasibility of developing the professional competence of primary school teachers in terms of planning, organizing and evaluating the educational activities for younger school students to overcome speech difficulties in the context of the implementation of the State Standard of Primary Education and the Concept of the New Ukrainian School is noted.

The necessity of close cooperation of all participants in the educational process for correcting the speech activity of primary school students with writing disorders is substantiated.

Key words: dysgraphia; classification of disorders; diagnosis; speech therapy; directions of corrective-developmental treatment

Олійник Ірина Миколаївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Oliiynk Iryna, kandydat pedahohichnykh nauk, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Correctional Education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: i.oliinyk@roippo.org.ua

Тищенко Лілія Романівна, доцентка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Tyshchenko Liliia, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Correctional Education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: l.tyshchenko@roippo.org.ua

Яценюк Лариса Іванівна, старша викладачка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Yatseniuk Larissa, Senior Lecturer of Pedagogy, Psychology and Correctional Education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: l.yatseniuk@roippo.org.ua

Постановка проблеми. Проблема порушення писемного мовлення у школярів є актуальною, оскільки чинить негативний вплив на психічний і мовленнєвий розвиток дитини та на весь процес навчання. Своєчасне виявлення порушень писемного мовлення, визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку надзвичайно важливо для побудови системи корекційної роботи з дітьми.

Збільшення чисельності учнів з порушеннями писемного мовлення є однією з гострих проблем початкової школи. За даними досліджень науковців, сьогодні більше 20% молодших школярів мають розлади писемного мовлення [14]. Це зумовлює необхідність оволодіння педагогами системними знаннями з цієї проблеми.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців створюють ґрунтовну базу для формування у дітей із дисграфією навички письма: здійснено диференціацію порушень письма (О. Азова [1], Е. Данілавічутє [3]); проаналізовано загальні та специфічні особливості процесу діагностики та корекції писемного мовлення (І. Садовнікова [12], Є. Соботвич [13], В. Тарасун [13]); розроблено загальні методологічні підходи, напрями, зміст та диференційовані методики корекції різних форм дисграфії (Л. Бартенева [2]; В. Ільяна [5], Л. Журавльова [6]); досліджено значення фонематичного компонента в системі передумов формування писемних навичок (Л. Коваль [8]).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широкий спектр аналізу проблеми на теоретичному та практичному рівнях, питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку ще потребують наукового вивчення, узагальнення та систематизації.

Метою статті є аналіз причин виникнення функціональних мовленнєвих труднощів, висвітлення різних підходів щодо класифікацій форм порушень писемного мовлення в учнів початкових класів, розкриття основних напрямів корекційного впливу та виправлення розладів писемного мовлення відповідно до специфіки проявів.

Викладення основного матеріалу. У сучасній науковій літературі писемне мовлення визначається як складний психофізіологічний процес, що включає в себе механізми артикуляції, слухового аналізу і синтезу, зорової пам'яті та комплексу лінгвістичних умінь (звуко-буквений аналіз, уміння диференціювати різні звуки тощо) [13].

Навичка письма у молодших школярів закладається у період навчання грамоти та формується у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності у початковій школі. Однак у деяких учнів спостерігаються певні утруднення у засвоєнні письма.

Порушення писемного мовлення визначається терміном «дисграфія». Дисграфія – це частковий розлад процесу оволодіння письмом, що виявляється в численних повторюваних помилках стійкого характеру й обумовлений несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі оволодіння письмом [10].

Недостатня сформованість (дефіцитарність) навички письма призводить до виникнення освітніх труднощів у молодших школярів.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти завданням початкової школи є формування ключових компетентностей, зокрема, вільного володіння державною мовою, що передбачає вміння усно й письмово висловлювати свої думки; здатність спілкуватися рідною мовою, активне використання мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті [4].

Досягнути поставлені цілі для дитини з дисграфією є непростим завданням. Однак це не означає, що учень не здатен навчатися. Надзвичайно важливо своєчасно виявити причину мовленнєвих порушень у школяра, адже від цього залежить вибір методів корекції. Тому вчителю початкових класів, варто своєчасно звернутися до вчителя-логопеда, який і визначить відповідний тип мовленнєвих порушень у дитини.

Існують різні підходи щодо класифікації форм дисграфії. Найуживанішою з практичної точки зору є класифікація дисграфій, розроблена Р. Лалаєвою, в основу якої покладено операції процесу письма:

1. Артикуляторна форма – характеризується пропусками та замінами букв. Найчастіше зустрічається при поліморфній дислалії, дизартрії, ринолалії. Процес неправильної звуковимови (фонетичні спотворення) переноситься на процес письма.

2. Акустична форма – зумовлена недорозвиненням фонематичного слуху та недиференційованістю слухового сприйняття. Проявляється на письмі у стійких замінах букв, які відповідають фонетично близьким звукам (о→у, ц→с, т→д, п→б, р→л і т. д.).

3. Дисграфія на основі порушень мовного аналізу і синтезу. Характерні помилки – спотворення структури слова і речення; перестановка букв, складів; злитне написання декількох слів як одного.

4. Аграматична дисграфія спричинена недорозвиненням граматичної будови мовлення. Характеризується замінами префіксів, суфіксів, відмінкових закінчень.

5. Оптична дисграфія – пов'язана з недорозвиненням зорових функцій: зорового аналізу та синтезу, оптико-просторових уявлень. У процесі оволодіння письмом у таких дітей спостерігаються труднощі у засвоєнні графічно схожих літер, дзеркальне написання букв [10].

З метою визначення форми дисграфії, ступеня її вираженості, вчителем-логопедом проводиться комплексне обстеження дитини, що передбачає: перевірку слуху та зору, стан просторових уявлень, процесу письма (знання букв дитиною, списування, диктант складів, слів, речень, текстів). Обов'язково оцінюється відповідність рівня усного і писемного мовлення віковій нормі; характер помилок, згідно з якими формується логопедичний висновок і визначаються основні напрями корекційного впливу. Так як читання і письмо органічно пов'язані, корекційна робота з подолання порушень письма здійснюється паралельно із корекцією процесу читання та в їх тісному взаємозв'язку.

Основні напрями корекційної роботи із усунення мовленнєвих труднощів мають наступний зміст:

1. Корекція звуковимови. Зазначений напрямок передбачає усунення порушень вимови фонем, відпрацювання чіткішої артикуляції звуків.

2. Розвиток фонематичного сприйняття включає в себе диференціацію опозиційних звуків і складів на слух і в писемному мовленні.

3. Розвиток навичок звукового аналізу і синтезу здійснюється на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно.

4. Розширення, уточнення словникового запасу та його практичне застосування. Головна мета зазначеного напрямку – поєднання вправ зі звукового аналізу кожного слова з уточненням його значення та вправами з письма та читання.

5. Розвиток граматичної будови мовлення передбачає в собі роботу над розумінням і вживанням прийменників, складанням, поширенням і скороченням речень різної конструкції.

6. Розвиток зв'язного мовлення як усного, так і писемного. Для цього необхідно активізувати та розширювати словниковий запас учнів і працювати над лексичним значенням слова (через його образ, дію).

Напрями здійснення корекції для всіх учнів з дисграфією є однаковими, але, залежно від форми дисграфії, вчитель-логопед зосереджує увагу на тій мовленнєвій функції, яка найбільш порушена.

Корекції артикуляторно-акустичної форми дисграфії передуює робота з усунення порушень звуковимови. На початкових етапах доцільно виключити промовляння дитиною звуків, які вона спотворює, бо це може викликати помилки на письмі. Важливим є розвиток у дитини мовного аналізу і синтезу, зокрема вміння визначати кількість, послідовність і місце слів у реченні, виконуючи наступні завдання:

1. Придумати речення за сюжетною картинкою і порахувати в ньому кількість слів.

2. Придумати речення за визначеною кількістю слів.

3. Скласти схему речення.

4. Поширити речення.

Із метою формування вміння визначати наголошений склад у слові та виділення голосних звуків із мовного потоку проводиться пропедевтична робота з диференціації голосних і приголосних звуків. Дається уявлення про голосні й приголосні звуки, їхні ознаки, проводиться робота з виділення голосного звуку зі складу і слова на матеріалі одно-, дво- і трискладових слів.

Логопедична робота з подолання акустичної форми дисграфії включає в себе два етапи: на першому – уточнюється слуховий і вимовний образ акустично близьких звуків: уточнення артикуляції звуку з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання; кінестетичні відчуття; визначення наявності місця в слові (на початку, в середині, в кінці); на другому – проводиться робота з диференціації змішуваних звуків. Диференціація звуків здійснюється у тій же послідовності, що й робота з уточнення слухової і вимовної характеристики кожного звуку. Мовленнєвий матеріал повинен включати слова зі змішуваними звуками.

Корекція дисграфії на основі порушень мовного аналізу та синтезу передбачає ознайомлення дітей із темами «Бу-

дова слова», «Суфікс», «Префікс». У процесі роботи учні початкових класів вчать добирати слова споріднені за змістом у низці спільнокоренових слів, визначати суфікси, утворювати слова з новим значенням, диференціювати та уточнювати значення префікса і прийменника.

При усуненні аграматичної форми дисграфії основним завданням є формування у дитини морфологічних і синтаксичних узагальнень, уявлень про морфологічні елементи слова та структуру речення. Основні напрями в роботі: розвиток функції словозміни і словотворення та уточнення структури речення.

У процесі подолання оптичної форми дисграфії проводиться робота з удосконалення знань про форму, колір, величину. Значна увага приділяється роботі з формування просторових уявлень і мовному позначенню просторових відносин: орієнтування у навколишньому просторі. Важливим є уточнення просторового розташування фігур і букв, визначення схожості і відмінності між графічно схожими зображеннями і буквами.

Організація освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами потребує від учителів початкових класів організації відповідного освітнього середовища:

- створення позитивно-емоційного налаштування дитини на урок для зняття напруги та страху перед помилками дисграфічного характеру;

- формування навичок мовленнєвої комунікації у парній і груповій діяльності;

- застосування вправ на розвиток фонематичного сприйняття, звукового аналізу слів;

- розв'язання завдань на пошук і виправлення помилок;

- розвиток образного мовлення через використання системи символів, інструментів зворотного зв'язку (знаків, карток, малюнків тощо),

- використання вправ на розвиток координації рухів та концентрації уваги;

- застосування вправ на розвиток і вдосконалення слухового, зорового, тактильного сприйняття;

- розвиток спостережливості та мовного чуття тощо.

При плануванні роботи з учнями з дисграфією педагоги мають розуміти, що у таких дітей будуть проблеми у навчальній діяльності та велика кількість помилок у процесі оволодіння письмом. Тому важливо не нашкодити дитині надмірними вимогами, наприклад, примушувати кілька разів переписувати текст чи дорікати за неухважність. Це може завдати психологічної травми дитині, але не позбавити дисграфії. Натомість учителю необхідно скеровувати свою діяльність на коригування освітнього поступу дитини; підтримку мотивації до навчання, формування впевненості у собі, наголошуючи на сильних сторонах.

Під час оцінюванні письмових завдань учителю не варто враховувати помилки дисграфічного характеру, адже вони не є показником справжніх здібностей школярів і піддаються корекції. Оцінювання результатів навчання школярів з порушеннями писемного мовлення має бути спрямоване на особистісний розвиток та прогрес у навчанні, на стимулювання прагнення поліпшувати свої досягнення. З огля-

ду на зазначене, вкрай актуальною є тісна співпраця всіх учасників освітнього процесу. Єдність підходів учителя-логопеда і вчителя початкових класів до корекційно-розвиткової роботи з учнями; наступність у вимогах до змісту і методів корекційної, навчальної та виховної роботи; комплексність і різноманітність засобів усунення мовленнєвих труднощів; використання цілеспрямованої навчальної діяльності є запорукою успіху в подоланні дисграфії.

Висновки. Аналіз причин виникнення функціональних мовленнєвих труднощів і підходів щодо класифікацій форм порушень писемного мовлення в учнів початкових класів дав змогу підсумувати, що формування писемного мовлення досить складний за змістом і структурою психофізіологічний процес, порушення якого негативно впливає процес навчання.

Результативність корекційної-розвиткової роботи з усунення дисграфії у дітей значною мірою залежить від своєчасного виявлення мовленнєвих порушень; врахування основних напрямів корекційного впливу на виправлення розладів писемного мовлення відповідно до специфіки проявів; ефективної організації освітнього середовища та тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших розвідок потребують питання профілактики дисграфії ще в дошкільному віці, адже набагато важливіше виявити ознаки можливого виникнення труднощів при опануванні письмом ще до початку навчання дитини у школі, щоб встигнути вчасно ці труднощі попередити.

Список використаних джерел

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2006. 329 с.
2. Бартенева Л. И. Предумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. URL: <http://wikipedia.com.ua/1x9766.html>
3. Данилавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2018. Вип. 1. С. 99–134.
4. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF%paran5> (дата звернення 18.05.2022).
5. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010.
6. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24–32.
7. Класифікація дисграфії. *Studbooks.net*: вебсайт. URL: https://studbooks.net/1841086/pedagogika/klassifikatsiya_disgrafiy (дата звернення: 17.05.2022).
8. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.
9. Корнев А. Н. Метаязыковые механизмы нарушения письма и чтения у детей. *Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ* / под ред. О. Б. Иншаковой. Москва : НИИ Школьных технологий, 2008. С. 64–74.
10. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-метод. пособ. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 171 с.
11. Садовникова И. М. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособ. для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва : АРКТИ, 2005. 400 с.
12. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.
13. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : наук.-метод. посіб. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

14. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць. 2019. № 13. С. 312–324. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/527/483.pdf/> (дата звернення: 21.05.2022).

References

1. Azova, O. Y. (2006). *Sistema logopedicheskoi raboty po korektsii dizorofografii u mladshikh shkolnikov* [The system of speech therapy work on the correction of dysorhography in younger students]. (PhD diss.). Moskva [in Russian].
2. Bartienieva, L. I. (2004). *Peredumovy formuvannia orfohrafichnoi navychky u ditei doshkilnoho viku z NZNM* [Prerequisites for the formation of spelling skills in preschool children with NZNM]. In *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii* [Theory and practice of modern speech therapy]: zb. nauk. prats (Is. 1). Kyiv: Aktualna osvita. Retrieved from <http://wikipedia.com.ua/1x9766.html> [in Ukrainian].
3. Danilavichutiie, E. A. (2018). *Metodyka podolannia fonemo-hrafichnykh vidkhylen u molodshykh shkoliariv z DTsP* [Methods of overcoming phonemic and graphic deviations in primary school children with cerebral palsy]. In *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii* [Theory and practice of modern speech therapy]: zb. nauk. prats (Is. 1, pp. 99-134). Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].
4. *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity* [State standard of primary education. On Amendments to the State Standard of Primary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 688 vid 24.07.2019 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF%paran5> [in Ukrainian].
5. Iliana, V. M. (2010). *Korektsiia dysleksii u uchniv molodshykh klasiv spetsialnykh shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia* [Correction of dyslexia in junior students of special schools for children with severe speech disorders]. (PhD diss.). Kviiv [in Ukrainian].
6. Zhuravlova, L. S. (2017). *Suchasnyi stan lohopedychnoi praktyky korektsiinoi roboty z molodshymy shkoliarim z dyshrafieiu* [The current state of speech therapy practice of correctional work with younger students with dysgraphia]. In *Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* [Correctional pedagogy and special psychology]: zb. nauk. prats (Is. 34, pp. 24-32). Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
7. *Klassifikatsiia disgrafii* [Classification of dysgraphia]. *Studbooks.net*. Retrieved from https://studbooks.net/1841086/pedagogika/klassifikatsiya_disgrafiy [in Russian].
8. Koval, L. V. (2010). *Znachennia fonematychnoho komponentu v systemi peredumov formuvannia pysemnykh navychok u ditei z DTsP* [The value of the phonemic component in the system of prerequisites for the formation of writing skills in children with Cerebral palsy]. In *Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk* [Ukrainian Speech Therapy Bulletin]: zb. nauk. prats (Is. 1, pp. 39-42). Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].
9. Kornev, A. N. (2008). *Metaiazykovye mekhanizmy narusheniia pisma i chteniia u detei* [Metalinguistic mechanisms of writing and reading disorders in children]. In O. B. Ynshakova (Ed.), *Narusheniia pisma i chteniia: teoreticheskii i eksperimentalnyi analiz* [Writing and Reading Disorders: Theoretical and Experimental Analysis] (pp. 64-74). Moskva: NYY Shkolnkh tekhnolohiyi [in Russian].
10. Lalaeva, R. Y., & Venedyktova, L. V. (1997). *Differentsialnaia diagnostika i korektsiia narusheniia chteniia i pisma u mladshikh shkolnikov* [Differential diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren]: an educational method. allowance. Sankt-Peterburh: Obrazovanye [in Russian].
11. Sadovnykova, Y. M. (2005). *Korektsionoe obuchenie shkolnikov s narusheniiami chteniia i pisma: posobie dlia lohopedov, uchitelei, psikhologov doshkolnykh uchrezhdenii i shkol razlichnykh tipov* [Correctional education of schoolchildren with reading and writing disorders: a manual for speech therapists, teachers, psychologists of preschool institutions and schools of various types]. Moskva: ARKTY [in Russian].
12. Sobotovych, Ye. F. (1997). *Psikholingvistsheskaia struktura rechevoi deiatelnosti i mekhanizmy ee formirovaniia* [Psycholinguistic structure of speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev: YZMN [in Russian].
13. Tarasun, V. V. (2007). *Pysemne movlennia: zapobihannia i korektsiia porushen* [Written speech: prevention and correction of violations]: naukovy-metodychny posibnyk. Kyiv: MP Lesia [in Ukrainian].
14. Cherednichenko, N. V., & Tentser, L. V. (2019). *Zmist ta orhanizatsiia lohopedychnoi roboty z podolannia dyshrafii u molodshykh shkoliariv v umovakh korektsiinoho ta inkluzivnoho navchannia* [Content and organization of speech therapy work to overcome dysgraphia in primary school children in the conditions of correctional and inclusive education]. In *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity* [Current issues of correctional education]: zb. nauk. prats. (Is. 13, pp. 312-324). Retrieved from <https://aqce.com.ua/download/publications/527/483.pdf/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.06.2022

АРТИСТИЧНА БОГЕМА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ СПІЛЬНОТИ

A Наведено аргументацію, згідно з якою імморалізм, деструктивні та епатажні риси богемі є часто невдалими спробами інфантильних представників організувати своє життя відповідно до фундаментальних, позитивних ідеалів і законів художньої творчості. Відбиток такої «циганщини» (дитячість, карнавальність, демонстративність, кочівництво тощо) торкається також і респектабельних служителів муз, які досягли рівня психологічної зрілості та дорослості. На основі наведених характеристик існування артистичної богемі запропоновано трактування ціннісних орієнтирів, що мотивують богем'єнів, спираючись, зокрема на світоглядні позиції Ф. Ніцше, М. Бахтіна, В. Петровського та ін. Автори статті уточнюють завдання педагогіки мистецтва та пропонують шляхи формування як складних професійних навичок, так і виховання екстраординарних особистісних властивостей майбутніх артистів, що уможлиблює вдосконалення здібностей, пропорційних колосальним творчим викликам, які постають перед служителями муз.

Ключові слова: психологія художньої творчості; педагогіка мистецтва; богема; ціннісні орієнтири; талант у мистецтві; професійні навички

S *Voropaev Yevheniy, Voronina Halyna. Artistic bohemia: Psychological and pedagogical interpretations of the value guidelines of the community.*

The article provides arguments according to which the immoralism, destructive and outrageous features of bohemia are often an unsuccessful attempt by its infantile representatives to organize their lives in accordance with the fundamental and therefore positive ideals and laws of artistic creativity. The imprint of such «gypsyism» (childishness, carnivalism, demonstrativeness, nomadism, etc.) also distinguishes respectable servants of the muses who have reached the level of psychological maturity and adulthood. This article proposes interpretations of value orientations that motivate Bohemians. Among them: 1. Focus on unpredictable, chaotic Dionysian and carnival principles, which have played a role as a source of artistic insights into European culture since the time of the ancient Greek mysteries. In particular: 1a) the thirst for the ecstatic «fullness of life», the intoxicating triumph of being, experienced in the Dionysian mysteries by the servants of the dying and reborn god (in Nietzsche's understanding). 1b) enthusiasm for the «unofficial», festive laughter aspect of culture, which complements the serious, «official» aspect and opposes it (M. Bakhtin); 2) Orientation to supra-situational (non-adaptive) activity, that is, the ability to rise above the level of the requirements of the situation, set goals that are excessive in terms of the main task (V. Petrovsky), 3) Hedonism, which is seen not only as a vulgar attachment to bodily pleasures, laziness, but also the attraction to soft, gentle movements of the soul while avoiding painful, that is, rough, impetuous movements (Aristippus). The article also clarifies the tasks – abilities commensurate with the colossal creative challenges that the ministers of music face.

Key words: psychology of artistic creation; pedagogy of arts; bohemia, value orientations; talent in art; professional skills

Воропаєв Євгеній Петрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри оркестрових інструментів, Харківська академія неперервної освіти, Україна

Voropaev Yevheniy, Psy.D.Ph., assistant professor, Kharkiv State Academy of Culture, Ukraine

E-mail: talantinaszeny@gmail.com

Вороніна Галина Леонідівна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри виховання й розвитку особистості, Харківська академія неперервної освіти, Україна

Voronina Halyna, D. in Pedagogics, senior lecturer of the methodology of education and personality development, Kharkiv Academy of Postgraduate Education, Ukraine

E-mail: v_gala@ukr.net

Актуальність проблеми. Професійна діяльність артиста пов'язана зі стилем життя, що дисонує із загальноприйнятими соціальними нормами. Такий стиль називають богемним, тобто має характер неконвенційності, ексцентричності. Психологічні закони богемі недостатньо вивчені, але й важливим є те, що ця проблема не тільки є теоретичною: емпіричні дані засвідчують, що часто густо «ціна успіху» артиста вартує дорого: ушлюблені «зірки» виявляються в житті самотніми, депресивними людьми.

Багато хто з них відповідно до норм богемної спільноти зловживає наркотиками, алкоголем, антидепресантами, заспокійливими засобами.

Аналіз 164 випадків смертей кумирів публіки США за період з 1964 по 1983 роки доводить, що частота самогубств серед знаменитих артистів у 4 рази вище, ніж у середньому в країні [11].

Під час психолого-педагогічного експерименту, який з 2011 року триває в Харківському національному універси-

теті мистецтв та Харківській державній академії культури, з'ясувалося, що розуміння студентами драматизму стилю життя, що розглядається, і готовність бути дотичними до нього є недостатнім.

У зв'язку з цим постає проблема якісної підготовки майбутніх акторів до професійної діяльності. Основні положення міжнародних і державних документів у сфері освіти та культури спрямовані на орієнтацію освітнього процесу на створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для становлення майбутнього фахівця, здатного до вирішення творчих професійних завдань, носія системи особистісних, загальнолюдських і національних цінностей [4].

Використання потенціалу педагогіки мистецтва допомагає визначити шляхи подолання «циганщини» в артистичному житті та забезпечити психологічний вплив, орієнтований на піднесення особистості студента, розкриття його творчих можливостей, забезпечення внутрішньої свободи, особистісного вибору, потреби в самоактуалізації, вмінні саморегуляції, що є дуже важливим для здійснення професійної артистичної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки актора присвячені дослідження науковців і діячів культури Н. Корнієнко, Л. Олійника, В. Тополевського, Л. Лимаренко, Є. Ганеліна, Л. Курбаса, М. Крушельницького, Г. Юри, І. Карпенка-Карого, В. Немировича-Данченка, К. Станіславського та ін. Обґрунтування гуманістичної ціннісної налаштованості особистості знаходимо у працях учених Г. Балла, І. Беха.

Сучасні дослідження богеми ведуть представники різних наук. На думку філософа й теолога П. Тілліха, богема, спільно з індивідуалістичним натуралізмом і пізнім романтизмом, проклали шлях нинішньому екзистенціалізму – найрадикальнійшій формі «мужності бути собою» в епоху втрати абсолютних цінностей і процвітання буржуазного конформізму [10].

Справжнє «мужність бути» для дослідника – це утвердження своєї унікальності та прийняття власної демонічної глибини, яка є амбівалентною основою творчості, й тому мислиться лише як негативний початок, що є дуже важливим у роботі з майбутніми артистами. Філософ говорить про Ф. Ніцше як предтечу такої інтерпретації мужності бути собою, оскільки останній бачив у демонізмі найважливішу частину продуктивної сили буття, що суперечило моральному конформізму звичайного обивателя й що було меркантильно підхоплено богемою.

Богема з франц. *bohème* перекладеться, як «циганщина», так у своєму творі М. Мюрже «Життя богеми» позначив середовище артистичної інтелігенції, яка веде розбещений, розгульний, невпорядкований спосіб життя, не маючи, як правило, постійного джерела матеріальних прибутків [9, с. 177].

Великий тлумачний словник української мови визначає богеми як середовище творчих людей переважно музи-

кантів, художників, які живуть легковажно, безладно. У переносному значенні безладний, неорганізований у побуті представник такої інтелігенції [2, с. 90].

Б. Ромаменчук зазначає, що виникнення богеми було зв'язане з новою літературою доби романтизму, представники якої визнавали чисте «мистецтво для мистецтва» й відстоювали повну свободу творчості [8, с. 382-383].

Спроби відшукати корені явища богеми як соціокультурного феномена на українському ґрунті знаходимо в працях В. Окаринського, який визначає богеми як артистичне середовище, контркультурне за налаштуванням, яке в своєму запереченні попередньої культури й бунтарстві проти домінуючої культури запозичила риси маргінальних груп населення, соціальних низів [6].

Богемний спосіб життя є неконвенційним, ексцентричним, характерним для певної частини художньої інтелігенції. Такі ознаки богеми, як прагнення свободи та ексцентричність, якоюсь мірою сприймається оточенням протестом проти усталених форм суспільного життя. Серед характерних рис богемської спільноти можна також назвати маргінальність, номадизм, нонконформізм, пасивний або активний анархізм, схильність до епатажу та деструкції, особистісна та творча свобода, асоціальність, імморалізм, зневага до матеріальних благ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На основі розгляду граничних смислів художньої діяльності, що виділяються в психології, педагогіці мистецтв та естетиці, а також формулювань «надзавдань» сценічної творчості в термінології К. Станіславського, тобто комплексу негласних (неявних) законів, орієнтирів, які спрямовують і надихають служителів муз, становлять їхню думку, у сучасному закладі освіти необхідно вибудовувати цілісну систему якісної професійної підготовки майбутніх артистів, здатними реалізувати свій талант у процесі мистецької діяльності завдяки високим моральним якостям, світоглядним установкам, духовності тощо [7].

Тому **метою статті** є пошук психологічних механізмів існування богемного способу життя та окреслення акцентів в інтерпретації ідеалів і цінностей носіїв «циганщини».

Викладення основного матеріалу. Риси суб'єктів богемного стилю начебто переходять із віку у століття, піддаючись то осміянню, то вихвалянню. Так, самовдоволення і не дуже утворений мандрівний співак Іон з однойменного діалогу Платона, стурбований отриманням гонорару та свої перемоги над іншими співаками. На думку його співрозмовника Сократа, артистичний дар Іона не є наслідком навчання, а є даром богів, тобто здатністю, яка відкривається в зміненому стані свідомості або «божественній одержимості», «божественній силі», «божественному натхненні».

А ось сатирично змальований, порочний, цинічний, але талановитий «Племінник Рамо», герой повісті Д. Дідро, що прославляє злодійство та паразитичне життя. У «Сценах з життя богеми» Анрі Мюрже бачимо злиденне життя інфан-

тильних і водночас спокусливих зазнайків із «літературно-художнього товариства», «невизнаних геніїв», хуліганів і наївних бунтарів, що сумно закінчується смертю коханої одного з них. Минають роки, і дорослі, респектабельні колишні учасники братства тепер мають намір «... споглядати минуле, але тільки крізь пляшку гарного вина, сидячи в зручному кріслі». Дж. Пуччіні написав за мотивами цієї книги оперу «Богема», Руджеро Леонкавалло – оперу з такою ж назвою, а Імре Кальман – оперету «Фіалка Монмартра».

Нарешті, «Богемну рапсодію» британської рок-групи Queen музичні критики вважають «циганщиною», бо ліричний герой цього твору має сутнісні риси характеру художника-індивідуаліста, який не вписується в правила спільноти. Такий пунктирний історичний огляд доводить думку про те, що й у науковому дискурсі, й у побутовій свідомості видатні представники артистичного світу у своїй більшості є божевільними чи не цілком нормальними, тому їх люблять, звеличують, ненавидять і зневажають одночасно.

Конспективність викладеного вище дозволяє інтерпретувати нематеріальні детермінанти творчості богеменів у взаємозв'язку з деякими концепціями та трактуваннями ціннісно-смыслового «каркаса», що має своєрідну конструкцію артистичної особистості, а саме [3]:

1. Спрямованість на непередбачуваний, хаотичний діонісійський і карнавальний початок, що відіграє в європейській культурі роль джерела художнього прозріння із часів давньогрецьких містерій.

2. У рамках психологічних поглядів ці тенденції можна інтерпретувати як буйство несвідомих та архаїчних імперативів, які втілюються в домінування творчої «дитини», або інфантизм, що має певні естетичні риси. Таким художньо переконливим може бути малюк, який сам «став витвором мистецтва», наприклад, усім відомий «Пісяючий хлопчик» у Брюсселі.

Як бачимо, психолого-педагогічні аспекти ціннісних орієнтирів артистичної богеми розгортаються в царині філософії Ніцше. Вочевидь феномен натхнення знаходиться на перетині між діонісійським та аполлонічним началами: Аполлон на противагу Діонісу робить індивіда унікальним, виділяє його із загального стихійного загалу. Це дозволяє нам пояснити, як діонісійський початок поєднується із загостреним індивідуалізмом представників артистичної богеми, коли художник втрачає відчуття себе як окремої людини в емоційному пориві, але знову знаходить себе через аполлонічний принцип індивідуації (principium individuationis) наприклад, такий, як сновидіння, що перериває вакхічне буяння.

Серед інтерпретаторів міфологем діонісійське та аполлонічне цікавим є погляд А. Маслоу, який виділив первинну та вторинну творчість на основі вчення Фрейда про первинне та вторинне мислення. Так, первинна творчість має інстинктивний, архаїчний та інфантильний характер, є спонтанною та несвідомою. Вторинна творчість підпорядкована задуму, є свідомою й керується волею. Творчість,

що використовує одночасно чи послідовно як первинні, так і вторинні розумові процеси є інтегрованою, що забезпечує найвищий результат у процесі реалізації потенціалу особистості [5].

Із цього приводу зовсім іншу думку висловлює А. Асмолов, який убачає в карнавалі (діонісійський початок) не лише територію свята, а й своєрідну ініціацію особистості, яку випробовують нічого неробленням і відсутністю звичних сенсів, що породжує «недільний невроз»: «Коли ми стикаємося з культурою свята, карнавального сміху, коли ми стикаємося з тим, що особистість може в цій культурі скинути із себе маски або одягти такі маски, які вона б хотіла... – це завжди перевірка здібності людини бути особистістю».

Але треба йти на ці випробування, й тоді вони обіцяють радість» [1].

І тоді жага до розрядки, веселого протесту проти офіційної буденності, «свято непослуху» може обернутися для богеменів важкою роботою з формування своєї ідентичності. Повертаючися до думки П. Тілліха про індивідуалізм як підґрунтя богеми, можна окреслити ще одне протиріччя, що полягає в тому, що пошуки осяяння та позамежних (позаособистісних, екстатичних) станів погано поєднуються з культивуванням власної унікальності.

Результати дослідження. Як бачимо, навіть пересічний художник через особливості своєї професії «приречений» на неминучість сходження в захмарні висоти Парнаса вимагає особливого педагогічного та психологічного супроводу такого злету. Тому, незважаючи на те, що добрий артист завжди автодидакт (утім, і як хороший лікар чи інженер), вважаємо за необхідне продовжувати роботу щодо вдосконалення методик підготовки студентів до артистичної діяльності та впровадження їх у педагогічну практику. Розвиваючи цю думку, хочеться згадати висловлювання Франкла про те, що фрейдівський принцип задоволення є провідним у поведінці маленької дитини, адлерівський принцип могутності – підлітка, а прагнення сенсу панує у діяльності зрілої особистості дорослої людини.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи, можна стверджувати, що богеменний стиль життя – це часто й густо невміла спроба організації творчого процесу особистісно та професійно незрілими служителями муз у душі натхненної та ейфорійної розкутості, легкої «фонтануючої» продуктивності, осяяності, вражаючої сміливості та оригінальності, що є доступним лише майстрам мистецтв, що пройшли тернистий шлях розвитку свого таланту.

Ідеали та закони такого стилю життя виявляються не під силу представникам класу соціально невлаштованих людей, які не мають гарантованої зайнятості, так, часом, і зрілим митцям; проте причетність до ідеалів необхідна будь-якому художнику, оскільки служіння їм стає джерелом професійної спроможності.

Як виявляється, фундаментальні закони художньої творчості та цінності є непростими для розуміння та насліду-

вання навіть для зрілої особистості, тому й виникають ключові проблеми божем'єнів: інфантилізм, індивідуалізм, цинізм, порочність, бунтарство тощо. І тому спрямування процесу підготовки майбутнього артиста насамперед має спиратися на психолого-педагогічні детермінанти, що засновані на гуманістичних традиціях, орієнтованих на досягнення максимального розквіту особистості.

Перспективи подальших розвідок. Оскільки механізми зародження, існування такого явища, як божема, недостатньо вивчені в психології та педагогіці, питання організації якісного освітнього процесу потребують постійної уваги та удосконалення методик підготовки молоді до артистичної діяльності, розроблення методичних рекомендацій і дисемінації театральнo-педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Гусельцева М. С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме. *Культурно-историческая психология*. 2008. Т. 4, № 1. С. 37–47.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1728 с.
3. Воропаев Е. П. Методы психофизиологического совершенствования музыкантов и актёров: теория и практика. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2>
4. Закон України «Про культуру». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> (Дата звернення: 24.04.2022)
5. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla02/txt10.htm> (дата звернення: 06.05.2022)
6. Окаринський В. До питання генези божемного альтернативного життєвого стилю в українсько-польському соціокультурному просторі: до початку 1840-х років. *Україна – Європа – Світ*. 2013. Вип. 11. С. 264–282.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: доміантні аспекти розвитку. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/152/9.pdf> (дата звернення: 24.04.2022)
8. Ромаменчук Б. Азбуковник. Енциклопедія української літератури. Київ; Філадельфія, 1969 URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/2181/file.pdf> (дата звернення: 06.05.2022)
9. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
10. Тиллих П. Мужество быть. URL: <http://psylib.org.ua/books/tillp01/index.htm> (дата звернення: 04.05.2022)
11. Wilson, Glenn. *Psychology for performing artists: butterflies and bouquets*. London Philadelphia: J. Kingsley Publishers, 1994. 420 p.

References

1. Asmolv, A. G., & Guselkova, M. S. (2008). Femenologija neadaptivnoi aktivnosti v kulturno-istoricheskoi paradigme [Phenomenology of non-adaptive activity in the cultural-historical paradigm]. *Kulturno-istoricheskaia psihologia [Cultural-historical psychology]*, 1, 37–47 [in Russian].
2. Busel, V. T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Ірпін: Perun [in Ukrainian].
3. Voropaiev, Ye. P. *Metody psihofiziologicheskogo sovershenstvovaniya muzykantov i aktorov: teoriya i praktika [Methods of psychophysiological improvement of musicians and actors: theory and practice]*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2> [in Russian].
4. *Zakon Ukrainy Pro kulturu [The Law of Ukraine «On Culture»]*. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> [in Ukrainian].
5. Maslou, A. *Na podstupah k psihologii bytia [On the approaches to the psychology of being]*. Retrieved from <http://psylib.org.ua/books/masla02/txt10.htm> [in Russian].
6. Okarynskyi, V. (2013). Do pytannia henezы bohemoноho alternatyvnoho zhytてvoho styliu v ukrainsko-polskomu sotsiokulturnomu prostori: do pochatku 1840-kh rokiv [On the genesis of the bohemian alternative lifestyle in the Ukrainian-Polish socio-cultural space: until the early 1840s]. *Ukraina – Yevropa – Svit [Ukraine – Europe – World]*, 11, 264–282 [in Ukrainian].
7. Padalka, H. M. *Pefahohika mystectva: dominantni aspekty rozvytku [Art pedagogy: dominant aspects of development]*. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/152/9.pdf> [in Ukrainian].
8. Romamenchuk, B. (1969). *Azbukovnyk. Entsyklopedia ukrainskoi literatury [Alphabet. Encyclopedia of Ukrainian literature]*. Kyiv; Filadefia. Retrieved from <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/2181/file.pdf> [in Ukrainian].
9. Pustovit, L. O. (Comp.). (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv: 23 000 sliv ta terminologichnykh slovospoluchen [Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases]*. Kuiv: Dovira [in Ukrainian].
10. Tilih, P. *Muzhestvo byt [Courage to be]*. Retrieved from <http://psylib.org.ua/books/tillp01/index.htm> [in Russian].
11. Wilson, Glenn. (1994). *Psychology for performing artists: butterflies and bouquets*. London Philadelphia: J. Kingsley Publishers [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.05.2022

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ ТА ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

А Розглянуто питання ставлення студентів до дисципліни «Фізичне виховання». Метою є визначення задоволення студентів методикою проведення занять та їхньої готовності до переходу від обов'язкових занять із фізичного виховання до позаурочних секційних занять із видів спорту, обумовленого реформуванням системи фізичного виховання у закладах вищої освіти.

Досліджено інтерес, бажання додатково займатися фізичними вправами у студентів, які не займаються у секційних групах. Визначені психологічні особливості студентів, залежно від тривалості навчання, статі та занять у спортивних секціях із метою покращення ефективності мотивації до позаурочних занять руховою активністю у майбутньому. У дослідженні брали участь студенти 2-го та 4-го курсу і студенти, які займаються додатково у спортивних секціях Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Використані такі методи дослідження: анкетування, методики дослідження ціннісної орієнтації особистості М. Рокіча, методи математичної статистики.

Ключові слова: термінальні цінності; інструментальні цінності; студенти; здоров'я; фізичне виховання; спортсмени; заняття

Б *Bilichenko Olena, Loshytska Tamara, Skyrta Oleh. Psychological features of students of different gender and their attitude to the discipline «Physical Education».*

The question of students' attitude to the discipline «Physical Education» is considered. The aim is to determine students' satisfaction with the method for conducting classes and their readiness to move from compulsory physical education classes to extracurricular sectional classes in sports, due to the reform of the physical education system in higher education institutions.

The interest and desire to additionally exercise in students who were not engaged in sectional groups were studied. The psychological features of students are determined, depending on the duration of study, gender and classes in sports sections to improve the effectiveness of motivation for extracurricular physical activity in the future. The study involved 2nd and 4th year students and students who participate in additional sports sections at Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University. The following research methods were used: questionnaires, research methods of personality value orientation according to M. Rokysh, methods of mathematical statistics.

Key words: terminal values; instrumental values; students; health; physical education; athletes; classes

Біліченко Олена Олександрівна, кандидатка наук з фізичного виховання та спорту, старша викладачка кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

Bilichenko Olena, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Senior Lectures of Department of Human Health and Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Ukraine

E-mail: bilichenko.elen67@gmail.com

Лошицька Тамара Іванівна, кандидатка наук з фізичного виховання та спорту, доцентка кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

Loshytska Tamara, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor of Department of Human Health and Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Ukraine

E-mail: Toma-68@bigmir.net

Скирта Олег Сергійович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

Skyrta Oleh, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Senior Lectures of Department of Human Health and Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Ukraine

E-mail: skgermes@i.ua

Актуальність проблеми. У сучасних умовах навчання у закладі вищої освіти фізичне виховання після другого курсу переходить на позаурочну форму навчання та буде здійснюватися на добровільних засадах. Відвідування секційних занять у позаурочний час вимагає наявності стійкої мотивації до занять фізичними вправами.

Дослідженням мотивації до занять фізичним вихованням і спортом присвячена значна кількість наукових робіт учених, серед яких С. Сингаєвський, Б. Шиян, Г. Безверхня, Т. Круцевич, М. Саїнчук, Є. Федоренко, І. Лисак та ін. Існуючі

чі дослідження мотивації дітей шкільного віку вказують на наявність різниці у прояві ідеалів, інтересів, домінуючих мотивів до занять фізичними вправами у хлопчиків і дівчат

Дослідження чинників, які впливають на формування мотивації до занять фізичними вправами у студентів різної статі сприятиме ефективності їхнього заохочення до позаурочних секційних занять руховою активністю.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Умови сьогодення вимагають значних перетворень у системі фізичного виховання молоді. Дієвими засобами у підвищенні

рухового режиму молоді до належних норм можуть бути ті, що базуються на сучасних принципах фізичного виховання. Одним із головних є принцип пріоритету потреб, мотивів і інтересів особистості, що передбачає побудову системи фізичного виховання в цілому та окремих програм, ураховуючи індивідуальні та групові, соціальні та духовні потреби людей, а також формування мотивації до занять фізичною культурою [14].

На формування мотивації впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники (Е. Ільїн, Т. Круцевич). Проведені дослідження на школярах різних вікових груп (Г. Безверхня) дозволили виокремити серед зовнішніх чинників вплив школи, сім'ї, друзів, умов проживання, освіти, телебачення, преси, а до внутрішніх чинників автор відносить темперамент, інтерес, бажання, обізнаність, стать учнів.

Мотиваційну основу навчання студентів досліджували С. Романчук, Ю. Бородін, Н. Підбуцька, Р. Бака, А. Шпаков, М. Хорошун та ін.

Достатня кількість досліджень стосується мотивації до занять різними видами спорту (В. Галдіна, В. Трегуб, В. Штих, Е. Гончарова, Н. Пангелова та ін.).

Також питаннями вивчення інтересу, ставлення до занять фізичними вправами, особистісної ієрархії цінностей сучасного студента займалися О. Марченко, Г. Гончар, Н. Базилевич, С. Король.

Однак серед доступних нам дослідних матеріалів, на жаль, обмежена кількість тих, що стосуються вивчення особливостей формування мотивації до занять фізичними вправами, мотиваційних пріоритетів, цінностей у юнаків і дівчат студентів різної статі й таких, які окрім відвідування занять з фізичного виховання ще й займаються у спортивних секціях закладу вищої освіти.

Мета. Дослідження ставлення студентів до занять з фізичного виховання та пошуки чинників мотивування до секційних занять у позаурочний час після другого курсу.

Викладення основного матеріалу. Із метою з'ясування, як ставляться студенти до занять із фізичного виховання, які чинники перешкоджають відвідуванню занять, ми провели опитування за 18 ствердженнями, кожне з яких пояснює, чому студенту подобається дисципліна «Фізичне виховання» (рейтинг 1), у разі, якщо думка протилежна до запропонованого ствердження, тоді й виставляється рейтингове число 5.

Існує шкала проміжних думок від 1 до 5, що виражає інтенсивність думки при не настільки категоричних відповідях «так» чи «ні». Чим менше подобається ствердження, тим більше рейтингове число виставляє респондент.

Результати дослідження питання ставлення студентів до дисципліни «Фізичне виховання» представлені в *табл. 1:*

Результати тестування питання ставлення студентів до дисципліни «Фізичне виховання» Таблиця 1.

№ з/п	Ствердження: Подобається дисципліна тому, що...	Спортсмени (n=30)		Студенти II курсу (n=30)	
		юнаки (n=15)	дівчата (n=15)	юнаки (n=15)	дівчата (n=15)
		рейтинг	рейтинг	рейтинг	рейтинг
1.	Мені цікаво, отримую задоволення на заняттях	1,80	1,60	1,56	2,04
2.	Подобається, як проводяться заняття	2,24	1,88	1,80	1,84
3.	Фізична підготовка необхідна для майбутньої професії	2,80	2,56	2,76	3,16
4.	Розвиває розумові здібності: пам'ять, спостережливість, кмітливість тощо	1,92	1,88	1,90	2,40
5.	Розвиває наполегливість і витримку	1,80	2,40	2,14	2,18
6.	Друзі ним цікавляться	2,44	2,68	2,46	2,96
7.	Оволодіваю цікавими вправами	2,56	2,04	2,48	2,46
8.	У мене гарні відносини з викладачем	1,52	1,76	1,58	1,34
9.	Викладач часто хвалить	2,36	2,36	2,72	2,50
10.	Викладач цікаво пояснює та добре показує вправи на заняттях	2,16	2,20	1,84	1,72
11.	Отримую необхідні знання щодо самостійних занять	2,12	2,32	2,40	2,44
12.	Він стимулює до самостійних занять	2,92	3,0	3,08	3,32
13.	Він стимулює займатися додатково в спортивній секції	1,88	2,32	2,60	3,60
14.	Він сприяє розвитку загальної культури	1,76	2,04	1,98	2,14
15.	Він сприяє покращенню здоров'я	1,44	1,56	1,56	1,34
16.	Фізичні навантаження на заняттях зависокі	3,88	3,60	3,70	4,14
17.	Фізичні навантаження на заняттях занижкi	2,32	3,52	3,04	3,72
18.	Згоден виконувати усі вправи, що пропонує викладач	2,12	1,84	1,98	1,70
	$\bar{x} \pm \sigma$	2,23±0,6	2,26±0,5	2,29±0,4	2,46±0,6

За результатами нашого дослідження ставлення до дисципліни «Фізичне виховання» у юнаків, які займаються і не займаються спортом, дещо різняться, те ж саме стосується і дівчат.

За середніми показниками рейтингу в досліджуваних нами групах за табл. 1 бачимо, що найкраще ставлення до дисципліни «Фізичне виховання» у юнаків-спортсменів з рейтинговим числом 2,23 й у дівчат-спортсменок – 2,26. Найнижчий рейтинг виявився у дівчат II курсу – 2,46. У юнаків II курсу показник рейтингу ставлення до фізичного виховання майже такий, як і в спортсменів – 2,29.

Отже, можна зробити висновок, що систематичні заняття спортом формують позитивне ставлення до навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Значні відмінності у студентів, які не займаються спортом, спостерігаються між юнаками та дівчатами. Дівчатам, у меншій мірі, ніж юнакам, у цілому подобається дисципліна «Фізичне виховання».

За результатами дослідження дівчата добре розуміють, що заняття сприяють покращенню здоров'я, стосунки з викладачем гарні (в обох пунктах рейтинг 1,34), викладач цікаво демонструє й пояснює вправи (рейтинг 1,72), вони готові виконувати всі вправи, які пропонує викладач, але загальний інтерес до занять нижчий, ніж у юнаків.

Це свідчить про те, що за всією правильністю методики проведення занять із фізичного виховання з юнаками і дівчатами, не враховуються приховані психологічні особливості, що відрізняють біологічну стать.

Із метою дослідження прихованих психологічних особливостей ми звернулися до методики ціннісної орієнтації

особистості М. Рокича. За цією методикою система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості й складає основу її відношення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції та «життєвої філософії». Методика заснована на прямому ранжируванні списку термінальних та інструментальних цінностей. Студентам пропонувалися два набори із 18 карток, де кожна цінність написана на окремій картці. Завданням було розкласти картки із цінностями за порядком пріоритету як принципів, якими студент керується у своєму житті. Ранговий номер кожній цінності присвоювали студенти і студентки, які займаються та не займаються спортом.

Термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева ціль індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути.

Інструментальні цінності – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості переважною є у будь-якій ситуації.

Цей поділ відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Нами була проведена стратифікація результатів відповідей респондентів за статтю (юнаки, дівчата), за заняттям спортом і за роками навчання.

Отже, ми здійснили аналіз із урахуванням декількох факторів – біологічних і соціальних. При складанні рейтинга термінальних цінностей усі групи студентів, без винятку, виділили цінність «здоров'я» (1-ше місце) *табл. 2:*

Таблиця 2.

Рейтинг термінальних цінностей студентів за методикою М. Рокича

Стимульний матеріал (термінальні цінності)	II курс (n=30)		IV курс (n=30)		Студенти, які займаються у спортивних секціях (n=30)	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
	рейтинг		рейтинг		рейтинг	
Активна діяльність життя	3	5	2	5	4	5
Життєва мудрість	10	10	8	9	9	6
Здоров'я	1	1	1	1	1	1
Цікава робота	11	8	10	7	10	10
Краса природи та мистецтва	17	18	16	17	16	17
Любов	4	4	4	2	3	2
Матеріально забезпечене життя	7	7	7	8	7	9
Наявність добрих і вірних друзів	2	3	3	4	2	3
Суспільне визнання	15	13	14	15	12	14
Пізнання	14	12	11	13	15	13
Продуктивне життя	12	14	12	11	14	12
Розвиток	9	9	6	12	11	8
Розваги	13	15	15	18	13	15
Свобода	8	11	9	10	5	11
Щасливе сімейне життя	5	2	13	3	6	4
Щастя інших	16	16	17/18	16	18	16
Творчість	18	17	17/18	14	17	18
Впевненість у собі	6	6	5	6	8	7

Пріоритет «здоров'я» в нашому дослідженні не є оригінальним, на це вже вказувала значна кількість авторів [4; 5; 7; 9; 13; 15; 16; 18], а також і на те, що дана цінність є загальноприйнятною, і найчастіше всього називалася не як ціль, якої необхідно досягти за рахунок своїх активних і спрямованих дій, а як те, про що всі говорять.

Тому розглядаємо рейтинг наступних 5-ти цінностей, бо в них вже можуть приховуватися особистісні особливості різних статевих і соціальних груп.

На 2-му місці у юнаків-спортсменів і студентів II курсу знаходиться орієнтація на добрих і вірних друзів ($\bar{x} = 5,9$), але на IV курсі ця цінність знаходиться на 3-му місці, а на 2-му місці знаходиться «активна життєва позиція». Це, ймовірно, зумовлено закінченням навчання на бакалавраті та необхідністю приймати рішення щодо працевлаштування, чи продовження навчання в магістратурі. На II курсі в юнаків 3-тє місце посідає саме ця цінність, що вказує за рахунок чого відбувається зміна ієрархії цінностей під час навчання юнаків у ЗВО на IV курсі.

У студентів-спортсменів «активна життєва позиція» знаходиться на 4-му місці, за нею слідує значущість «свободи». Це, ймовірно, пов'язане з тим, що спортсмени й так ведуть достатньо активний спосіб життя, і, розглядаючи цінність як потребу, можна сказати, що вона в певній мірі задовільнена. На третьому місці в них любов, а на шостому – щасливе сімейне життя.

У юнаків II курсу, які не займаються спортом, любов знаходиться на 4-му місці, щасливе сімейне життя – на 5-му.

На IV курсі актуальною залишається любов (4-те місце), а на 5-му і 6-му місцях висувається «впевненість у

собі» і «розвиток» відповідно. «Щасливе сімейне життя» відсувається на 13-тє місце, а попереду неї на 7-му місці знаходиться «матеріально забезпечене життя», далі «життєва мудрість», «свобода», «цікава робота», «пізнання», «продуктивне життя», що свідчить про свідоміший підхід до створення сім'ї через фундамент матеріального забезпечення.

У «хвості» цінностей–цілей у юнаків «краса природи та мистецтва», «пізнання», «суспільне визнання», «продуктивне життя», «творчість», яка в процесі навчання у ЗВО ще не актуалізувалася, те ж саме стосується і «щастя інших». Позитивним є розміщення в кінці списку «прагнення до розваги».

У дівчат заняття спортом незначно впливає на структурне ядро цінностей, які дещо зміщуються за рейтингом у середині його. Так на 2-му місці у спортсменок і в студенток IV курсу – «любов», на II курсі вона займає 4-тє місце. На 3-му місці у спортсменок і студенток II курсу – «наявність добрих і вірних друзів». Актуальним для дівчат є прагнення до щасливого сімейного життя, особливо на II курсі (2-ге місце), на IV курсі це прагнення знаходиться на 3-му місці відразу після «любви» (2-ге місце), що свідчить про серйозність у відносинах з особами протилежної статі. Дівчата однодумно поставили «активну діяльність життя» на 5-тє місце, а «впевненість у собі» на 6-тє місце. У «хвості» цінностей знаходяться ті ж категорії, що й у юнаків.

Порівняння «ядра» пріоритетних термінальних цінностей у юнаків і дівчат демонструють їхні відмінності в ієрархії (рис. 1):

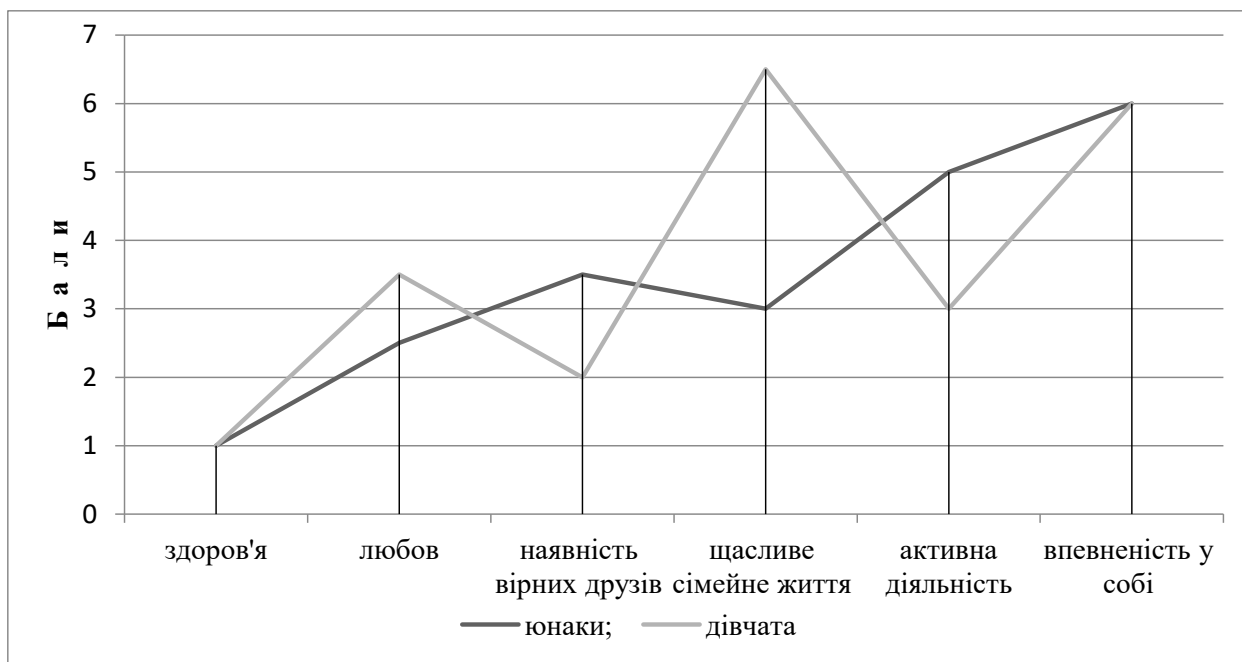


Рис. 1. Рейтинг пріоритетних термінальних цінностей у юнаків і дівчат

Отже, дівчата більше цінують любов і щасливе сімейне життя, а юнаки – наявність вірних друзів й активну діяльність.

Аналіз рейтинга інструментальних цінностей допомагає встановити, якими особистісними якостями юнаки та дівчата планують добиватися поставлених цілей (табл. 3):

Таблиця 3.

Рейтинг термінальних цінностей студентів за методикою М. Рокича

Стимульний матеріал (інструментальні цінності)	II курс (n=30)		IV курс (n=30)		Студенти, які займаються у спортивних секціях (n=30)	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
	рейтинг		рейтинг		рейтинг	
Акуратність	3	4	7/8	10/11	3	3
вихованість	1	2	1	1	1	1
Високі запити	17	17	17	17	17	17
Життєрадісність	2	1	2	5	2	4
Старанність	11	8/9	5	10/11	11	12
Незалежність	8	14	7/8	9	12	9
Непримиримість до своїх і чужих недоліків	18	18	18	18	18	18
Освіченість	10	6	4	8	10	2
Відповідальність	4	5	3	3	5	7
Раціоналізм	7	16	14	13	7	15
Самоконтроль	9	7	10	6	9	5
Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	12	8/9	11	16	15	14
Тверда воля	6	10	9	4	4	10
Терпимість	14/15	15	13	12	16	8
Широта поглядів	14/15	11	15	14	8	13
Чесність	5	3	6	2	6	6
Ефективність в ділах	13	13	12	7	13	11
Чуйність	16	12	16	15	14	16

У юнаків на рейтинг перших трьох якостей не впливає заняття спортом і тривалість навчання у ЗВО. На 1-му місці, також, як і в дівчат, якість «вихованість». Ймовірно, також, як і цінність «здоров'я», вона є швидше за все загальноприйнятною, ніж тією, якою прагнуть оволодіти студенти. На 2-му місці «життєрадісність», що також притаманне данному віку. На 3-му місці «аккуратність» у двох групах юнаків, тих, хто займається спортом і студентів II курсу; у студентів IV курсу ця якість на 7–8-му місцях, а на 3-му місці – «відповідальність».

Це свідчить про зміну пріоритетних якостей, за допомогою яких студенти досягають цілі, про серйозність вчинків та їхню відповідальність за свої дії. «Відповідальність» на II курсі у юнаків була на 4-му місці та на IV курсі підвищила свій рейтинг.

Починаючи з четвертої якості, ядро цінностей у юнаків змінюється залежно від заняття спортом і тривалості навчання у ЗВО. Так, у спортсменів актуальною є «тверда воля» (4-те місце), у студентів II курсу – «відповідальність», а у IV курсу – «освіченість». На 5-му місці у спортсменів – «відповідальність», у студентів II курсу – «чесність», а на IV курсі – «старанність». Цікаво відмітити, що із структурного резерва якості «освіченість» до IV курсу перемістилася на

4-те місце, ймовірно це пов'язане з наближенням закінчення навчання на бакалавраті та вступом до магістратури.

Завершують список структури інструментальних цінностей: «нетерпимість до недоліків інших» – 18-те місце; «високі запити» – 17; «терпимість» – 15; «сміливість у відстоюванні своєї думки» – 11–14; «чутливість» – 14–16; ефективність у ділах – 12–13.

Структурне «ядро» цінностей дівчат-спортсменок і студенток II і IV курсів співпадає тільки за якістю «вихованість». Починаючи з 2-го місця ієрархія ціннісних орієнтацій не співпадає. Так, у спортсменок на 2-му місці – «освіченість», у студенток IV курсу – «чесність», на 3-му місці у спортсменок – «аккуратність», у студенток II курсу – «чесність», IV – «відповідальність».

На 4-му місці у спортсменок – «життєрадісність», у II курсу – «аккуратність», у IV – «тверда воля». На 5-му місці у спортсменок – «самоконтроль», у студенток II курсу – «відповідальність», у IV – «життєрадісність». На 6-му місці спортсменки поставили «чесність», II курс – «освіченість», IV – «самоконтроль».

У цілому, до пріоритетних інструментальних цінностей у дівчат входять такі якості, що мають різну ієрархію:

«акуратність», «вихованість», «самоконтроль», «чесність». Особливістю є те, що якість «відповідальність» у студенток II курсу була на 5-му місці, а на IV перемістилася на 3-тє, якість «освіченість» поступово втрачає свою значущість. На IV курсі з структурного резерва перемістилася якість «тверда воля» на 4-те місце.

Отже, можна припустити, що на ядро інструментальних ціннісних орієнтацій дівчат здійснюють вплив спеціальні чинники, а саме, заняття спортом і тривалість навчання у ЗВО.

Відмічаються особливості ціннісних орієнтацій у способах досягнення цілі у юнаків і дівчат, це проявляється в ієрархії цінностей. Так, дівчата намагаються досягнути цілі, в першу чергу, за допомогою підвищення освіченості, відповідальності та самоконтролю, а юнаки за рахунок життєрадісності, акуратності та твердої волі.

Не затребуваними цінностями як у юнаків, так і у дівчат, є «непримиримість до недоліків у собі та інших» (18-те місце), «високі запити» (17-те), «чуйність» і «широта поглядів».

Висновки. Під час нашого дослідження встановлено, що дисципліна «Фізичне виховання» подобається студентам, вони отримують задоволення від занять. Їх влаштовує методика проведення занять, подобаються вправи, які пропонує викладач, готові виконувати всі пропонувані вправи, відносини з викладачем добрі, викладач часто хвалить. Але студенти, які не займаються спортом, достатньо категоричні в небажанні додатково займатися в спортивній секції в позаурочний час (2,60 юнаки і 3,60 дівчата). Це свідчить про те, що за всією правильністю методики проведення занять з фізичного виховання з юнаками і дівчатами, не враховуються приховані психологічні особливості, що відрізняють біологічну стать.

Досліджуючи психологічні особливості студентів із використанням методики М. Рокича визначили, що «ядра» пріоритетних термінальних цінностей-цілей у юнаків і дівчат демонструють їхні відмінності в ієрархії. Дівчата більше цінують любов і щасливе сімейне життя, а юнаки – наявність вірних друзів й активну діяльність.

Із дослідження інструментальних цінностей встановили, що дівчата намагаються досягнути цілі, в першу чергу, за допомогою підвищення освіченості, відповідальності та самоконтролю, а юнаки – життєрадісності, акуратності та твердої волі. Можна припустити, що на ядро інструментальних ціннісних орієнтацій дівчат здійснюють вплив спеціальні чинники, а саме, заняття спортом і тривалість навчання у ЗВО.

Перспективи подальших розвідок. У наших наступних дослідженнях плануємо вивчати психологічні особливості, використовуючи морфологічний тест життєвих цінностей В. Сопова та Л. Карпушиної.

Список використаних джерел

1. Алиев Х. М., Михайлов Н. Г. Повышение мотивации к занятиям физической культуры посредством инновационного сикхрометода «Ключ». *Спортивный психолог*. 2011. № 3. С. 87–91.

2. Андреева Г. М. Социальная психология [5-е изд.]. Москва : Аспект Пресс, 2004. 365 с.

3. Андреева О. В. Анализ мотивационных теорий у сферы оздоровчої фізичної культури та рекреації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2004. № 2. С. 81–84.

4. Антонова Н. А. Ценностные ориентации в системе личностных качеств студентов высшего педагогического учебного заведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 2003. 203 с.

5. Афанасьев А. В. Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение». *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 1 (20). С. 194–197.

6. Базилевич Н. Особливості формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2012. № 2. С. 43–45.

7. Безверхня Г., Діхтяренко В. Вплив ціннісних орієнтацій на відношення до фізичного виховання студенток педагогічного вищого навчального закладу. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2011. № 1. С. 17–21.

8. Занюк С. С. Психология мотивации. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

9. Здоровьеформирующие технологии в контексте гендерного подхода : коллект. монография / под ред. Н. А. Олейника. Харьков : ХГАФК, 2009. 226 с.

10. Король С. А. Мотивация студентов технических специальностей до фізкультурно-оздоровчих занять. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету* : зб. наук. праць. Чернігів, 2011. Вип. 91, т. 1. С. 235–238.

11. Круцевич Т., Марченко О., Биличенко Е. Гендерные особенности юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся спортом. *Спортивный вестник Придніпров'я*. 2012. № 2. С. 14–17.

12. Круцевич Т., Марченко О., Холодова О. Критичні періоди у формуванні мотивації до занять руховою активністю школярів з урахуванням їх гендерних характеристик. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 278–289.

13. Круцевич Т., Малахова Ж. Проблеми реформувань у системі фізичного виховання закладів вищої освіти. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 268–278.

14. Круцевич Т. Ю., Петровський В. В. Фізичне виховання як соціальне явище. *Теорія і методика фізичного виховання* : підручник / під ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Олімп. літ-ра, 2008. Т. 1. С. 22–46.

15. Лисак І. Дослідження ціннісних орієнтацій школярів 8-х класів у процесі фізичного виховання. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць в галузі фіз. вих., спорту і здоров'я людини. Львів : ЛДУФК, 2013. Вип. 17, т. 2. С. 92–98.

16. Марченко О. Ю. Вплив занять спортом на формування загальних життєвих та ціннісних орієнтацій студентів ВНЗ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 3. С. 109–111.

17. Приходько В. Обґрунтування потреби і врахування гендерного аспекту в системі спортивної підготовки. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 118–131.

18. Саїнчук М. М. Формування ціннісних орієнтацій в сфері фізичної культури і спорту учнів старших класів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Київ, 2012. 22 с.

19. Семенець Н. В., Семенець Н. Н. Мотивация студентської молоді до занять фізичною культурою та спортом. *Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму* : III Міжнар. наук.-практ. конф. : тези доповідей. Запоріжжя, 2011. С. 234–236.

References

1. Aliev, Kh. M., & Mikhailov, N. G. (2011). Povyshenie motivatsii k zaniatiim fizicheskoi kultury posredstvom innovatsionnogo sikhrometoda «Kliuch» [Increasing motivation for physical education through the innovative sychromethod «Key»]. *Sportivnyi psikholog [Sports psychologist]*, 3, 87-91 [in Russian].

2. Andreeva, G. M. (2004). *Sotsialnaia psikhologiya [Social Psychology]*. Moskva: Aspekt Press [in Russian].

3. Andrieieva, O. V. (2004). Analiz motyvatsiinykh teorii u sferi ozdorovchoi fizychnoi kultury ta rekreatsii [Analysis of motivational theories in the field of health physical culture and recreation]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu [Theory and methods of physical education and sports]*, 2, 81-84 [in Ukrainian].

4. Antonova, N. A. (2003). *Tcennostnye orientatsii v sisteme lichnostnykh kachestv studentov vysshogo pedagogicheskogo uchebnogo zavedeniia [Value orientations in the system of personal qualities of students of a higher pedagogical educational institution]*. (PhD diss.). Kiev [in Russian].

5. Afanasev, A. V. (2010). Nauchnye podkhody k issledovaniiu poniatiiia «tcennostnoe otnoshenie» [Scientific approaches to the study of the concept of «value attitude»]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia [The world of science, culture, education]*, 1 (20), 194-197 [in Russian].

6. Bazylevych, N. (2012). Osoblyvosti formuvannia motyvatsiino-tsinisnoho stavlennia studentiv do fizychnoi kultury [Features of formation of motivational and value attitude of students to physical culture]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprov'ia [Sports Bulletin of the Dnieper]*, 2, 43-45 [in Ukrainian].

7. Bezverkhnia, H., & Dikhtarenko, V. (2011). Vplyv tsinnisnykh oriientsatsii na vidnoshennia do fizychnoho vykhovannia studentok pedahohichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Influence of value orientations on the attitude to physical education of female students of pedagogical higher educational institution]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [Sports Bulletin of the Dnieper], 1, 17-21 [in Ukrainian].
8. Zaniuk, S. S. (2002). *Psykhoholohiia motyvatsii* [Psychology of motivation]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
9. Oleinik, N. A. (Ed.). (2009). *Zdorove formiruiushchie tekhnologii v kontekste gendernogo podkhoda* [Health-forming technologies in the context of a gender approach]: kol. monografiia. Kharkov: KhGAFK [in Russian].
10. Korol, S. A. (2011). Motyvatsiia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei do fizkulturno-ozdorovchykh zaniat [Motivation of students of technical specialties to physical culture and health classes]. In *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu* [Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University]: zb. nauk. prats (Is. 91, vol. 1, pp. 235-238). Chernihiv [in Ukrainian].
11. Krutsevych, T., Marchenko, O., & Bilichenko, E. (2012). Gendernye osobennosti iunoshei i devushek, zanimaiushchikhsia i ne zanimaiushchikhsia sportom [Gender characteristics of boys and girls involved and not involved in sports]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [Sports Bulletin of the Dnieper], 2, 14-17 [in Russian].
12. Krutsevych, T., Marchenko, O., & Kholodova, O. (2020). Krytychni periodi u formuvanni motyvatsii do zaniat rukhovoiu aktyvnistiu shkolariv z urakhuvanniam yikh hendernykh kharakterystyk [Critical periods in the formation of motivation to engage in physical activity of students, taking into account their gender characteristics]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [Sports Bulletin of the Dnieper], 1, 278-289 [in Ukrainian].
13. Krutsevych, T., & Malakhova, Zh. (2020). Problemy reformuvan u systemi fizychnoho vykhovannia zakladiv vyshchoi osvity [Problems of reforms in the system of physical education of higher education institutions]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [Sports Bulletin of the Dnieper], 1, 268-278 [in Ukrainian].
14. Krutsevych, T. Yu., & Petrovskiy, V. V. (2008). Fizyчне vykhovannia yak sotsialne yavyshe [Physical education as a social phenomenon]. In T. Yu. Krutsevych (Ed.), *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of physical education]: pidruchnyk (Vol. 1, pp. 22-46). Kyiv: Olimp. lit-ra [in Ukrainian].
15. Lysak, I. (2013). Doslidzhennia tsinnisnykh oriientsatsii shkolariv 8-gh klasiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Research of value orientations of 8th grade students in the process of physical education]. In *Moloda sportyvna nauka Ukrainy* [Young sports science of Ukraine]: zb. nauk. prats v haluzi fiz. vykh., sportu i zdorov'ia liudyny (Is. 17, vol. 2, pp. 92-98). Lviv: LDUFK [in Ukrainian].
16. Marchenko, O. Yu. (2011). Vplyv zaniat sportom na formuvannia zahalnykh zhyttievyykh ta tsinnisnykh oriientsatsii studentiv VNZ [The influence of sports on the formation of general life and value orientations of university students]. *Pedahohika, psykhoholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports], 3, 109-111 [in Ukrainian].
17. Prykhodko, V. (2020). Obgruntuvannia potreby i vrakhuvannia hendernoho aspektu v systemi sportyvnoi pidhotovky [Substantiation of the need and consideration of the gender aspect in the system of sports training]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [Sports Bulletin of the Dnieper], 1, 118-131 [in Ukrainian].
18. Sainchuk, M. M. (2012). *Formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii v sferi fizychnoi kultury i sportu uchniv starshykh klasiv u protsesi fizychnoho vykhovannia* [Formation of value orientations in the field of physical culture and sports of high school students in the process of physical education]. (Extended abstract of PhD diss.) Kyiv [in Ukrainian].
19. Semenets, N. V., & Semenets, N. N. (2011). Motyvatsiia studentkoi molodi do zaniat fizychnoiu kulturoiu ta sportom [Motivation of student youth to physical culture and sports]. In *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia, reabilitatsii, sportu ta turizmu* [Current issues of physical education, rehabilitation, sports and tourism]: III Mizhnar. nauk.-prakt. konf.: tezy dopovidei (pp. 234-236). Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.02.2022



УДК 373.5.018.43:004"363"

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-106-110](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-106-110)

Вікторова Поліна
Цина Андрій

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0745-7057>
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8353-9153>

ІДЕЇ ПЕДАГОГІКИ «ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ» В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

- A** Розкриті питання дистанційної освітньої корекції як системи надання гарантованих державою освітніх послуг у воєнний час. Аналізуються гуманістичні підходи педагогіки «вільного виховання» Р. Штайнера щодо створення та ведення дистанційних занять. Визначені особливості організації онлайн-навчання шляхом аналізу вчителем доступності для учасників освітнього процесу засобів навчання, належної організації процесу отримання ними освітньої інформації, правильного підбору навчального матеріалу і форм організації навчальної роботи з учнями, можливості залучення тьюторської допомоги та індивідуального супроводу навчання. Аналізуються можливості та ідеї щодо використання цікавих для учнів завдань, вправ і методів роботи саме у дистанційному форматі. Представлені авторські напрацювання з проведення онлайн-занять.

Ключові слова: дистанційне навчання; вільне виховання; воєнний стан; методи; форми організації навчання

- S** **Viktorova Polina, Tsina Andriy. Ideas of pedagogy of «free education» in the organization of distance learning of students in the conditions of maritime.**

The issues of distance educational correction as a system of providing state-guaranteed educational services in maritime are revealed. The humanistic approach of R. Steiner's pedagogy of «free education» to the creation and conduct of distance learning is revealed. The peculiarities of the organization of online learning are determined by the teacher's analysis of the availability of teaching aids for participants in the educational process, proper organization of the process of obtaining educational information, proper selection of educational material and forms of organization of educational work with students. Features of the selection of educational material for students by the teacher, adaptive forms of interaction of children with the teacher during distance learning in accordance with the emotional state of students are considered. The algorithm of perception of educational material, education of students by means of subject-image activity according to expressive methods of pedagogy of «free education» and technology of visualization of educational material is characterized. Described methods of remote consolidation and application of acquired knowledge and skills: exercises, practical work, content and complexity which are based on the teacher's awareness of health, mood, fatigue, distraction of the child, his desires and interests. Ways to create success situations during online classes, which help overcome stressful situations, are considered. Possibilities and ideas for the use of interesting for students tasks, exercises and methods of work in a remote format are analyzed. Emphasis is placed on the need for distance learning based on students' interest in learning about various facts, events, phenomena, when positive feelings are formed in a comfortable mental educational space. Recommendations are given on the control of the system, correctness, completeness and strength of the formation of knowledge and skills of students, the involvement of parents in the online educational activities of students. The author's work on conducting online training sessions is presented.

Key words: distance learning; free education; martial law; methods; forms of education organization

Вікторова Поліна Євгенівна, аспірантка кафедри теорії та методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Viktorova Polina, graduate student of the Department of Theory and Methods of Technological Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: polia2006@ukr.net

Цина Андрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

Tsina Andriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Technological Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: ajut1959@gmail.com

Актуальність проблеми. Ми живемо в нелегкий час війни, де відвідування шкіл та інших закладів освіти стало неможливим. У період воєнного часу набирає обертів вимушене дистанційне навчання. І якщо навчання для більшості освітян у дистанційному форматі є звичним, то його корекція для учнів закладів загальної середньої освіти у цей непростий час має свої нюанси, аспекти та складнощі, які зумовлюють потребу детального аналізу цього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дистанційний навчальний процес в умовах воєнного часу не може бути ефективним у звичному для нас розумінні. Неможливість наразі оперувати таким поняттям як «рівний доступ до освіти» Л. Гриневич, І. Коберник, С. Бабак пояснюють знаходженням українських дітей у різних життєвих обставинах [9].

Водночас усі діти, які мають можливість навчатися, повинні бути залучені до дистанційної шкільної освіти, щоб вони відволіклися від постійного перебування в інформаційному полі тривожних воєнних подій, зацікавилися пізнанням чогось нового.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Маючи основну цільову орієнтацію на розвиток не тільки знань, умінь і навичок учнів, сучасне дистанційне шкільне навчання має додатковою спрямованістю формування почуттєвої сфери, творчих здібностей, розвитку самовизначення та індивідуальної відповідальності учнів за свої дії, що є характерним для ідей гуманістичної педагогіки «вільного виховання», яка є системою саморозвитку та самопізнання індивідуальності у партнерстві з учителем. Тому питання розкриття потенціалу педагогіки «вільного виховання» як засобу розвитку сфери почуттів учнів у процесі дистанційного навчання в умовах воєнного часу потребує детального розгляду.

Метою статті є: розкриття питань дистанційної освітньої корекції як системи надання освітніх послуг, гарантованих державою; познайомити учасників освітнього процесу з гуманістичними підходами педагогіки «вільного виховання» до створення та ведення дистанційних занять; ознайомити освітян з можливостями та ідеями щодо використання цікавих для учнів завдань, вправ і методів роботи саме в дистанційному форматі; ознайомити педагогічних працівників із авторськими напрацюваннями проведення онлайн-занять.

Викладення основного матеріалу. Дистанційне навчання в умовах війни забезпечує замовникам освітніх послуг отримання шкільної освіти засобами інтернету як на території України, так і тим учасникам освітнього процесу, які вимушено знаходяться за кордоном. Тому сьогодні актуально постають питання щодо умов якісного проведення онлайн-уроків та з'ясування того, чи для всіх навчальних заходів школи підходить дистанційна форма проведення.

Організація онлайн-навчання потребує аналізу вчителем доступності для учасників освітнього процесу засобів

навчання, належної організації процесу отримання ними освітньої інформації, правильного підбору навчального матеріалу і форм організації навчальної роботи з учнями, можливості залучення тьюторської допомоги та індивідуального супроводу навчання. Подвійна спрямованість освітнього процесу в реаліях сьогодення передбачає опанування учнями знаннями та вміннями у поєднанні з педагогічним супроводом щодо формування позитивного почуттєвого стану та розвитку особистості дитини. Такий розвиток та пізнання у партнерстві з педагогом є системою втілення ідей гуманістичної педагогіки «вільного виховання» Рудольфа Штайнера [8].

Для організації дистанційного навчання у кожної дитини має бути робоче місце й оснащення для участі в онлайн-заняттях у домашніх умовах. Здійснюючи дистанційне навчання, за ідеями «вільного виховання», без жорстко дотримання змісту навчальних програм та в умовах, коли учні можуть не мати необхідних для навчання підручників, доцільним є ведення школярами особистих зошитів, до яких ними вносяться замальовки, записи за темами, здійснені як під час уроків, так і в позаурочний час. Школярі стають сьогодні активними співавторами творення змісту предметного шкільного навчання, виявляючи свої творчі здібності у створенні власних авторських навчальних посібників із предметного навчання, які можуть використовуватися як додатковий навчальний матеріал.

Підбір учителем навчального матеріалу для учнів повинен здійснюватися відповідно до потреб і можливостей гаджетів дітей. Учителем мають бути заздалегідь сплановані та доведені до учнів час і систематичність дистанційних занять, а також те, що вимагатиметься від дітей під час проведення онлайн-занять. Простота та гнучкість використання оснащення, згідно з технічними можливостями учнів, доступність й обговорення завдань, які відповідають актуальному рівню знань і вмінь школярів, мотивація їхньої навчальної діяльності – все це разом визначає принцип універсального педагогічного дизайну в побудові онлайн-навчання.

Адаптація дітей до онлайн-навчання потребує інших форм взаємодії з учителем, коли є неможливим тактильний, близький контакт, мають місце неготовність і труднощі у дистанційному спілкуванні школярів, які стали вимушеними переселенцями і почали навчання у нових, не звичних для них умовах. Такі учні знайомляться з учителем та його вимогами в онлайн-режимі. Водночас, зазначимо, що дистанційне навчання, за педагогікою вільного виховання, здійснюється без будь-якого примусу, спираючись на потреби дитини, створюючи сприятливі умови для вияву її природних здібностей [6]. Свобода участі в онлайн-заняттях розглядається як засіб виховання і навчання, що пристосовується до учня, а не навпаки. Корисним буде прописати для учнів правило-схему проведення дистанційних занять: думаємо, фантазуємо, шукаємо, дружимо.

Залежно від індивідуальних можливостей кожного учасника освітнього процесу онлайн-заняття можуть проводитися за допомогою різних освітніх платформ, зв'язку по телефону, за електронною поштою.

Перед проведенням онлайн-занять учитель має дізнатися, з яким настроєм дитина підключилася до заняття (словесно або за вибором відповідної картинки), чи снідала вона сьогодні, чи в нормальних умовах вона спала. Визначення емоційного стану дитини можна здійснювати, наприклад, за допомогою представленого емоційного термометру вимірювання почуттів [2] (рис. 1):

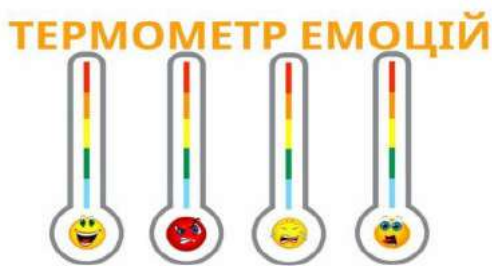


Рис. 1. Емоційний термометр вимірювання почуттів

Залежно від індивідуальних можливостей кожного учасника освітнього процесу онлайн-заняття можуть проводитися за допомогою різних освітніх платформ, зв'язку по телефону, за електронною поштою.

Загалом, проведення дистанційного навчання потребує попереднього анонсування часу, тривалості проведення занять. Сьогодні навчання відбувається в усіх школах, але й там, де вчать діти вимушених переселенців учителю треба бути обережним у висловлюваннях, оскільки ці діти дивляться на світ під час війни по-іншому.

Згідно з педагогікою «вільного виховання» активне сприйняття навчального матеріалу здійснюється за алгоритмом «побачити-пережити-здивуватися», даючи учням, на підставі почуттєвих переживань, вибудувати власні життєві теорії. Для полегшення сприйняття навчального матеріалу у дистанційному форматі читання текстів підручника можна замінювати словесним описом надісланих учителем зображень. Треба враховувати, що картини на екрані не повинні бути багато, щоб не розпорошувати сприйняття учнями навчального матеріалу. Побудова дистанційного діалогу потребує часу для адаптації дітей-переселенців до нових для них умов навчання. Із метою навчання правильним діям в умовах онлайн-занять, краще давати учням спочатку прості завдання, що не вимагають докладання великих навчальних зусиль, сприяючи кращій адаптації школярів до дистанційних умов навчання.

Виховання за педагогікою «вільного виховання» фізичних, чуттєвих і духовних сил учнів здійснюється засобами предметно-образної діяльності за експресивними методи-

ками під час навчання мистецтвам, ремеслам, виконання вальдорфської гімнастики, поєднуючи в собі музику, слово, медитацію та фізичні вправи. Активізація дітей під час дистанційних занять може здійснюватися за допомогою розминок, руханок, виконанням пальчикової гімнастики, намотуючи м'який дріт чи мотузку на пальці, або, масажуючи долоні губкою для миття посуду [1].

Можна демонструвати активізуючі картини-мотиватори відомих учням друзів-тварин, за якими треба визначити вияви їхнього настрою, пояснюючи як вони стимулюють учнів до навчання. Такі зображення не повинні бути занадто дрібними, щоб діти з різним ступенем зору мали змогу їх роздивитися.

До методів дистанційного закріплення та застосування набутих знань і вмій відносяться вправи, практичні роботи, зміст і ступінь складності яких повинні ґрунтуватися на обізнаності вчителя щодо самопочуття, настрою, ступеню втоми, відволікання дитини, її бажань та інтересів. Складні завдання міксуємо з простішими, подаючи їх із гумором, застосовуючи періодичне переключення учнів із навчальних завдань на ігрові. Чергування легких завдань-мотиваторів зі складними, сприяє створенню ситуацій успіху. Темп заняття повинен відповідати можливостям учнів.

Спрямовуючи навчання за педагогікою «вільного виховання», на дитину, яка виступає центром системи дистанційного навчання, вияви позиції вчителя мають бути обмежені певними правилами: не говорити дитині «ні», «не можна», не робити зауважень, приймати учнів такими, якими вони є. Створювати під час онлайн-занять ситуації успіху можна також шляхом включення на новому уроці, задля впевненості школярів, частини навчального матеріалу минулих занять.

Для покращення міжпівкульних взаємозв'язків корисним є застосування вправ із кінезіології, що допомагають подолати стресові ситуації, поліпшити роботу мозку, сприяють гармонійному розвитку особистості та її творчої самореалізації. Наприклад, це може бути вправа «Дзеркальне малювання», за якою учні, тримаючи в обох руках по олівцю, малюють одночасно обома руками дзеркально-симетричні малюнки, цифри, літери [4] (рис. 2):

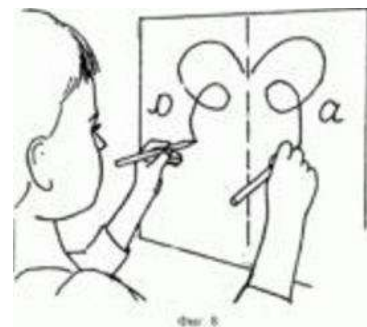


Рис. 2. Вправа «Дзеркальне малювання»

Така синхронізація діяльності півкуль покращує ефективність роботи всього мозку.

Створенню під час онлайн-навчання ситуацій успіху сприяють, наприклад, заохочення школярів виконанням завдань із проходження ігрових лабіринтів [3] (рис. 3):



Рис. 3. Заохочення школярів виконанням завдань із проходження ігрових лабіринтів

Використання заохочувальних ситуацій успіху позитивно впливає на розвиток емоційно-вольової сфери учнів, навчаючи їх давати оцінку ситуаціям, які виникають під час заняття.

Використання під час онлайн-занять технологій візуалізації навчального матеріалу у вигляді ментальних карт із невеликою кількістю елементів, піктограм, ізографії розвиватиме в учнів зорову моторику. Для формування у учнів образного мислення демонструємо візуальні зображення, на яких необхідно знайти помилки, виявлення різниці в зображених об'єктах чи процесах. Правильно виконані завдання чи надані відповіді доцільно заохочувати демонстрацією картинок із зображенням грамот, кубків, медалей зі вставленими іменами учнів. Водночас, аудіовізуальний супровід онлайн-занять у військовий час не повинен мати гучних звуків, зображень фейєрверків, які часто використовувалися вчителями для заохочення та стимулювання учнів у мирний час, щоб не травмувати зайвий раз дітей звуками, які схожі на вибухи.

Із метою релаксації та розслаблення уваги учнів корисною є вправа «Сонечко і хмарка». Учні мають уявити собі, що вони засмагають на сонечку. Але ось сонце зайшло за хмаринку, стало холодно – всі стиснулися в грудочку щоб зігрітися (затримати дихання). Сонечко вийшло з-за хмаринки, стало жарко – всі розслабилися (на видоуху). Повторити 2–3 рази [7].

Виходячи з досвіду педагогіки «вільного виховання», де є відсутньою бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів до 8 класу, проведення дистанційних уроків має ґрунтуватися, здебільшого, на участі учнів у процесі навчання на основі інтересу до пізнання різних фактів, подій, явищ, коли позитивні почуття формуються в комфортному душевному освітньому просторі. Неможливість, часто, оцінити дистанційно індивідуальний шлях опанування учнями навчальним матеріалом за загальними критеріями,

робить необхідним отримання кожним школярем наприкінці заняття особистої характеристики від учителя щодо його успішності та навчальних досягнень.

Наприкінці кожного онлайн-заняття потрібно також залишати час на комунікацію з кожною дитиною, з'ясовуючи, що їй вдалося краще, а що виявилось складним для розуміння та сприйняття, висловити їй побажання та анонсувати наступну зустріч. Контроль системності, правильності, повноти та міцності знань і вмінь учнів може проводитися в ігровій, тестовій формі та складатися з диференційованих та індивідуальних заходів.

Домашні завдання можуть дублюватися надходженням на електронні пошти учнів через Viber з короткою перевіркою їхнього виконання на наступному занятті. Як зазначає Л. Лисенко [5, с. 62], погляди вчителів, які надають освітні послуги, на якість і рівні навчальних досягнень школярів і самих учнів і батьків часто мають певні розбіжності. Учитель, організуючи дистанційне навчання, має встановити міцні та дружні зв'язки з батьками учнів, залучати їх до участі в онлайн. У спілкуванні з батьками учнів, які люблять свою дитину і разом із педагогами прагнуть допомогти їй у навчанні, вчителю треба орієнтувати їх на надання допомоги учням у виконанні дистанційних домашніх завдань. Водночас, треба враховувати, що є батьки, які не вміють працювати в системах дистанційного спілкування Viber, ZOOM, тому їм також потрібна допомога.

Учитель має здійснювати самооцінювання власної діяльності та навчальної діяльності учнів шляхом спостереження за відповідністю результатів онлайн-занять запланованим цілям календарного плану.

Висновки з даного дослідження. Працюючи сьогодні у складних умовах воєнного часу, вчитель є чинником відчуття учнями своєї захищеності, а бачення успіхів дітей у навчанні має мотивувати учительство до подальшої напруженої роботи, стаючи невичерпним ресурсом усвідомлення впливу якісно побудованого та продемонстрованого онлайн-заняття на формування особистості дитини та реалізацією нею свого потенціалу в соціумі, активізації бажання знаходити нові дієві інструменти для здійснення ефективної професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні ефективності методів навчання, що мають потенціал психологічної підтримки дітей, у дослідженні особливостей оцінювання навчальних досягнень учнів як засобу мотивації до подальшого навчання.

Список використаних джерел

- Білик Н. І., Добряк І. В. Сучасний урок: 50 способів порефлексувати: електрон. навч.-метод. посіб. Полтава: ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2021. 74 с. URL: <https://ed.poiippo.pl.ua/handle/022518134/513>
- Емоційний термометр: вимірюємо рівень почуттів. URL: <https://www.pinterest.com/pin/9781324176769313/> (дата звернення 16.04.2022).
- Заохочувальні лабіринти. URL: <https://www.google.com/search?q=> (дата звернення 17.04.2022).
- Кінезіологічні вправи для розвитку розумових здібностей. URL: <http://hvpku.ks.ua/?p=8358> (дата звернення 18.04.2022).

5. Лисенко Л. П. Моніторингові заходи вдосконалення трудової підготовки учнів основної школи. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2022. № 2 (203). С. 59–64.
6. Мітюхіна В. Виховання вільної особистості у Вальдорфській школі. *Завуч*. 2008. № 25. С. 40–42.
7. Релаксаційні вправи для дітей та підлітків. URL: <https://zosh10.e-schools.info/pages/relaksatsjn-vpravi-dlja-dtej-ta-pdltkv> (дата звернення 18.04.2022).
8. Штайнер Р. Познание человека и учебный процесс. Москва : Парсифаль, 1998. 128 с.
9. Яким має бути навчання під звуки сирен? Відповідають МОН, експерти, батьки. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/04/8/248148/>
3. *Zaokhochuvalni labirynty [Encouraging mazes]*. Retrieved from <https://www.google.com/search?q=> [in Ukrainian].
4. *Kineziolohichni vpravy dlya rozvytku rozumovykh zdibnostey [Kinesiological exercises for the development of mental abilities]*. Retrieved from <http://hvpku.ks.ua/?p=8358> [in Ukrainian].
5. Lysenko, L. P. (2022). Monitorynhovi zakhody vdoskonalennya trudovoyi pidhotovky uchniv osnovnoyi shkoly [Monitoring measures to improve the labor training of primary school students]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of a modern teacher]*, 2 (203), 59-64 [in Ukrainian].
6. Mityukhina, V. (2008). Vychovannya vilnoyi osobystosti u Valdorfskiy shkoli [Education of free personality in the Waldorf school]. *Zavuch [Head]*, 25, 40-42 [in Ukrainian].
7. *Relaksatsiyni vpravy dlya ditey ta pidlitkiv [Relaxation exercises for children and adolescents]*. Retrieved from <https://zosh10.e-schools.info/pages/relaksatsjn-vpravi-dlja-dtej-ta-pdltkv> [in Ukrainian].
8. Shtayner, R. (1998). *Poznaniye cheloveka i uchebnyy protsess [Human cognition and the educational process]*. Moskva: Parsifal [in Russian].
9. *Yakym maye buty navchannya pid zvuky syren? Vidpovidayut MON, eksperty, batky [What should be the training to the sound of sirens? MES, experts, parents are responsible]*. Retrieved from <https://life.pravda.com.ua/society/2022/0> [in Ukrainian].

References

1. Bilyk, N. I., & Dobryak, I. V. (2021). *Suchasnyy urok: 50 sposobiv porefleksuvaty [Modern lesson: 50 ways to reflect]: elektron. navch.-metod. posib*. Poltava: POIPPO im. M. V. Ostrohradskoho. Retrieved from <https://ed.poippo.pl.ua/handle/022518134/513> [in Ukrainian].
2. *Emotsiynyi termometr: vymiryuyemo riven pochuttiv [Emotional thermometer: measure the level of feelings]*. Retrieved from <https://www.pinterest.com/pin/9781324176769313/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.05.2022

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

A Сучасні процеси глобалізації світу, інформатизації суспільного життя, інноваційні вектори в розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери висувають нові вимоги до освітньої системи. У свою чергу, в методичному просторі йдеться не просто про знання мови, а й про вміння використовувати її в реальному спілкуванні, про практичне володіння мовою, тобто про розвиток інформаційно-комунікативної компетентності. Вона виступає як одна з ключових інструментальних компетентностей, що забезпечує здатність учня до пошуку, оброблення, використання основної та допоміжної навчальної інформації в освітньому процесі, а також здатність до різних видів і форм комунікації у навчальній і позанавчальній діяльності.

Ключові слова: компетентність; комунікативна компетентність; інформаційна компетентність; інформаційно-комунікативна компетентність; інформаційно-компетентнісний учень

S **Gorobchenko Nataliia, Vaschenko Tetiana. Features of information and communicative competence development in senior pupils.**

Modern processes of globalization of the world, informatization of public life, innovative vectors in the development of the economy, politics, socio-cultural sphere make new demands on the educational system. Nowadays, the methodological space is not just about the language knowledge, but also about the ability to use it in real-life communication. The development of information and communicative competence helps master the language and becomes one of the key instrumental competencies that provides the pupil with the ability to search, process, use basic and auxiliary educational information in the educational process, as well as the ability to use different types and forms of communication in educational and extracurricular activities.

According to foreign scientists, the process of the information and communication competence development in pupils has two ways: 1) «learning-to-use» - refers to the acquisition of skills in the use of information and communication technologies and digital technologies for personal needs and professional activities, 2) «using-to-learn» - focuses on ways to integrate infocommunications and digital technologies into the educational process and increase the efficiency of acquiring basic competencies using these technologies in future professional activities.

Pupils learn the language and develop their information and communication competence, promoting interest in learning grammar, increasing motivation, immersing in the speech environment, increasing memory, attention and intelligence.

Key words: competence; communicative competence; information competence; information-communicative competence; information-competent pupil

Горобченко Наталія Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри германської філології та зарубіжної літератури, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Gorobchenko Nataliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Germanic Philology and Foreign Literature, Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

E-mail: N.Gorobtschenko@gmail.com

Ващенко Тетяна Юріївна, викладачка кафедри германської філології та зарубіжної літератури, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Vaschenko Tetiana, Lecturer at the Department of Germanic Philology and Foreign Literature, Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

E-mail: 1974shevchuk1974@gmail.com

Актуальність проблеми. В умовах оновлення структури й стандартів освіти, корінних змін її цілей, завдань і змісту суттєво посилюються й запити до особистісних і професійних якостей майбутніх абітурієнтів.

У методичному просторі йдеться не просто про знання мови, а про вміння використовувати її в реальному спілкуванні, про практичне володіння мовою, тобто про розвиток інформаційно-комунікативної компетентності.

Тому важливим завданням учителя є створення реальних та уявних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови, використовуючи при цьому різні методи та прийоми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти тощо).

Відмітимо, що саме інформаційно-комунікативні технології покликані формувати інформаційно-комунікативну компетентність учнів як основних суб'єктів освітнього процесу сьогодення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «інформаційна компетентність» достатньо широке і визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно. Низка учених (Н. Білик, О. Гирин, В. Євченко, Л. Калініна, С. Ніколаєва та ін.) розглядали інформаційну компетентність як складник професійної компетентності, про що засвідчують їхні праці. Зокрема, О. Соснін вивчав питання інформаційно-комунікативної компетентності громадянина в процесах формування громадянського суспільства [8]; О. Ігнатович досліджував інформаційно-комунікативні технології в професійному консультуванні особистості [5], а Л. Дідух – інформаційно-комунікативну компетентність викладача [4].

У свою чергу, в педагогічній теорії й практиці склалася суперечність між необхідністю цілеспрямованого формування інформаційно-комунікативної компетентності осо-

бистості та відсутністю наукового й організаційно-методичного обґрунтування методів і способів ефективного її формування.

Мета дослідження: схарактеризувати сучасні вимоги щодо формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників в умовах Нової української школи (НУШ); обґрунтувати рівні володіння інформаційно-комунікативною компетентністю учнів старшої школи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналізуючи різноманітні дефініції поняття «компетентність», пропонувані вітчизняними та зарубіжними науковцями, за найґрунтовніше та таке, що чітко відображає сутність, тобто компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетентності й дає можливість діяти конструктивно в соціально мінливих умовах [там само].

Українські вчені О. Дакалюк [3], Л. Калініна, В. Папіжук, М. Полховська, О. Кузьменко, Н. Прокопчук та ін. [6] на основі вивчення авторського досвіду й потреб розвитку української школи визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність із інформаційних і комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна.

Технології сучасності потребують людей, які можуть приймати критичні рішення, можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється. Завдання школи в цілому та кожного педагога в умовах сучасних викликів життя – сформувати інформаційно-компетентну особистість.

Розглянемо логічний виклад термінів «інформаційна компетентність», «комунікативна компетентність», інформаційно-комунікативна компетентність.

Поняття «інформаційна компетентність» достатньо широке і визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно. У свою чергу, низка учених розглядає інформаційну компетентність як складник професійної компетентності. За словником це поняття трактується як знання, навички й уміння, необхідні для розуміння всіх засобів масової комунікації та форматів, у яких здійснюється оброблення інформації та знань, наприклад, радіо й телебачення, традиційні друковані газети й журнали, різні засоби передавання інформації, мобільні девайси, текстові та графічні формати тощо) [11].

Значимо, що необхідність формування комунікативної компетентності учнів зумовлено реалізацією не тільки відповідно до оновленого змісту освіти, але й відповідних методів і технологій навчання, а й ефективними шляхами реалізації інформаційно-комунікативного підходу є застосування інтерактивних методів навчання.

Тому завдання закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) в умовах НУШ обумовлюється тим фактом, що в інформаційному суспільстві необхідно підготувати підрастаюче покоління до життя й професійної діяльності [1].

Виходячи із зазначеного вище, погоджуємося з Н. Білик, що комунікативна компетентність тягне за собою ефективність спілкування, яка виступає як універсальна форма самої управлінської діяльності. Змістом професійно-педагогічного спілкування керівників ЗЗСО є організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів [9].

Проаналізувавши точку зору Н. Білик, вважаємо, що комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. У свою чергу, комунікативна компетентність передбачає такий рівень взаємодії з оточуючими, який дозволяє особі в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві, а також наявність життєвого досвіду, ерудиції, наукових знань тощо. Дослідниця зазначає, що необхідно не тільки розвивати власну комунікативну майстерність, а й прищеплювати учням культуру спілкування. Педагогу потрібні як знання психології, так і постійний облік соціологічних даних, що стосуються особливостей соціалізації й ціннісних орієнтацій сучасної молоді [там само, с. 198].

Необхідно звернути увагу на те, що загальний стан інформаційно-комунікативної компетентності не може бути визнаний задовільним. Та обставина, що випускники школи відчують істотні труднощі на перших етапах навчання у закладі вищої освіти (ЗВО), є негативним наслідком безсистемності, нетехнологічності інформаційної освіти в ЗЗСО.

Варто зазначити, що формування інформаційно-комунікативної компетентності, перш за все, припускає формування універсальних навичок мислення й вирішення задач. До них відносяться вміння спостерігати і робити логічні висновки, використовувати різні знакові системи й абстрактні моделі, аналізувати ситуацію з різних точок зору, розуміти загальний контекст і приховане значення висловів, неухильно самостійно працювати над підвищенням своєї компетентності в цій сфері. Головним завданням навчання сьогодення, а саме очного/дистанційного чи змішаного навчання, є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого й вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі, доступних в Інтернеті. Наприклад, однією з можливих галузей ефективного застосування Інтернет-технологій у ЗЗСО може стати профільна освіта старшокласників, що є важливим аспектом НУШ.

Аналіз досліджень зарубіжних науковців Б. Юсеф та М. Дагмані показує, що під поняттям інформаційно-комунікативної компетентності зазначені науковці розуміють сукупність знань і навичок, а головне, усвідомлення перспектив використання засобів інформаційних систем і комунікаційних технологій, зокрема високу цінність мають уміння розроблення вебдизайну, електронних презентацій, використання графічних редакторів, оброблення інформації та відомостей онлайн-бібліотек, робота з веббра-

узерами та пакетами офісних програм [10]. Ці американські дослідники визначають інформаційну компетентність, як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами інформації у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації.

За Л. Дідух, під інформаційно-комунікативною компетентністю варто розуміти здатність учнів ефективно й грамотно працювати з різними джерелами інформації та будувати усні, письмові висловлювання [4].

Н. Білик відмічає інформаційно-комунікативну компетентність як уміння застосувати інформаційно-комунікаційні технології з метою вирішення особистих і професійних завдань певної предметної галузі чи сфери діяльності [9].

О. Панамарьова відмічає інформаційно-комунікативну компетентність як уміння застосувати інформаційно-комунікаційні технології з метою вирішення особистих і професійних завдань певної предметної галузі чи сфери діяльності. Авторка пропонує розглядати дану категорію як комплексне поняття, яке містить сукупність знань, навичок і вмінь, особистісного цінного ставлення у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій і здатність практичної реалізації цих якостей у професійній діяльності з перспективою навчання впродовж життя [7].

На основі досліджень учених (О. Гирин, В. Євченко, В. Жуковська та ін.) визначаємо три складники інформаційно-комунікативної компетентності, а саме:

– інформаційну, яка відображає навички ефективно опрацьовувати інформацію на різних етапах її представлення;

– комп'ютерно-технологічну, що визначає вміння використовувати засоби комп'ютерної техніки, програмне забезпечення;

– процесуально-діяльнісну, тобто здатність застосування сучасних інструментів інформаційно-комунікативних технологій для роботи з інформаційними ресурсами та вирішення різноманітних задач [2].

Розрізняють три рівні оволодіння інформаційно-комунікативними технологіями, що дозволяє оцінювати рівень засвоєння її структурних одиниць, а саме:

1) *елементарний* – засвоєння на початковому рівні необхідної навчальної інформації (потребують обов'язкового вдосконалення на наступному рівні);

2) *базовий* – володіння оптимальним обсягом інформації, необхідним для засвоєння основного навчального змісту; вміння критично осмислювати масиви інформації: порівнювати фрагменти з різних джерел на одну тематику; визначати їх достовірність; вилучати інформацію, яка потрібна для роботи;

3) *творчий* – передбачає створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації [5].

Отже, формування інформаційно-комунікативної компетентності відбувається завдяки інформаційно-комуні-

кативних технологій, а саме застосування інтерактивних вебелементів для підвищення ефективності діяльності учнів у процесі оволодіння іноземної мови, можливість і доступ до відео- та аудіоматеріалів у мережі Інтернет.

Проаналізувавши дослідження науковців, прийшли до висновку, що особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників обумовлюються такими факторами:

– формування універсальних навичок мислення і вирішення задач;

– створення інформаційно-компетентного учня;

– вибір форм роботи;

– етапи проведення роботи.

До першого фактору відносяться вміння спостерігати й робити логічні висновки, використовувати різні знакові системи й абстрактні моделі, аналізувати ситуацію з різних точок зору, розуміти загальний контекст і приховане значення висловів, неухильно самостійно працювати над підвищенням своєї компетентності в цій сфері.

Другий фактор особливостей формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників обумовив виникнення поняття «інформаційно-компетентний учень» [там само].

Відмітимо, що *інформаційно-компетентний учень* може визначити природу й розміри необхідної інформації. При цьому він бере участь в обговоренні проблеми, формулює запитання, що уточнюють, яка саме інформація потрібна; використовує загальні джерела інформації для ознайомлення з проблемою, визначає наявність (відсутність) потрібних відомостей; розрізняє ключові поняття й терміни в потрібному полі інформації; розуміє, що знання організоване за дисциплінами й що це впливає на доступ до інформації; розрізняє мету та призначення потенційної інформації для тієї чи іншої аудиторії (навчальна, наукова); визначає придатність потрібної інформації. Також можна додати, що сформований *інформаційно-компетентний учень* ефективно здійснює пошук потрібної інформації, використовує комп'ютер та інші технології. При цьому він знаходить найприйнятніші методи доступу до інформації; будує й застосовує ефективні дослідницькі стратегії (складає план, визначає ключові слова, синоніми, терміни для інформаційної потреби, добирає словник спеціальної лексики); використовує різні пошукові системи, класифікація, індекси в бібліотеці чи на сайті; оцінює відповідність знайденої інформації поставленій меті й визначає, чи потрібна альтернативна інформація, інші методи пошуку; виділяє, записує, обробляє інформацію та її джерела.

Візьмомо до уваги той факт, що слушно видається позиція зарубіжних науковців, згідно з якою процес формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів можна будувати за двома напрямками:

1) «learning-to-use» – стосується придбання навичок використання інформаційно-комунікативних технологій і цифрових технологій для особистих потреб і професійної діяльності,

2) «using-to-learn» – фокусується на способах інтеграції інфокомунікацій і цифрових технологій в освітній процес і підвищення ефективності набуття базових компетентностей за рахунок використання цих технологій у майбутній професійній діяльності [5; 10].

Тобто, школярі за допомогою комп'ютерних навчальних рольових ігор з інтересом вивчають мову і формують свою інформаційно-комунікативну компетентність, сприяючи легкому й цікавому вивченню граматики, підвищують мотивацію, занурюють у мовленнєве середовище, підвищують пам'ять, увагу і кмітливість.

Висновок. Інформаційно-комунікативна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, перероблення, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників включає цілісне світобачення й науковий світогляд, які засновані на розумінні єдності основних інформаційних законів уявлення про інформаційні об'єкти та їх перетворення в людській практиці, зокрема за допомогою засобів інформаційних технологій, технічних і програмних засобів, що реалізують ці технології; сукупність загальноосвітніх і професійних знань й умінь, соціальних та етичних норм поведінки людей в інформаційному середовищі XXI століття. Інформаційно-комунікативна компетентність дозволяє особистості бути успішною в сучасному інформаційному суспільстві, приймати усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації.

Перспективою дослідження є детальніше охарактеризувати труднощі формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників; обґрунтувати основні етапи формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів старшої школи та розробити систему вправ для формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення іноземної мови на онлайн/офлайн-платформах.

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Комунікативна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка* : електрон. наук. фак. видання. 2019. Вип. 6 (11). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146> DOI [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)-04)
- Гирин О. В., Євченко В. В., Жуковська В. В. та ін. Формування компетентності «Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя XXI століття : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 168 с.
- Дакалюк О. О. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб активізації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 58. С. 35–48.
- Дідух Л. І. Інформаційно-комунікативна компетентність викладача. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2013. № 32-33 (36-37). С. 150–155
- Ігнатюк О. М. Інформаційно-комунікативні технології в професійному консультуванні особистості. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2020)* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму, (Київ – Харків, 25-27 берез. 2020 р.). Харків : Мадрид, 2020. С. 257–259.

- Калініна Л. В., Папіжук В. О., Полховська М. В., Кузьменко О. Ю., Прокопчук Н. Р. та ін. Занурення в майбутню професію як ігровий засіб профорієнтації школярів : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 154 с.
- Панамарьова О. Б. Інформаційно-комунікаційні технології в організації самостійної роботи студентів технічних спеціалізацій коледжів. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я* : тези доп. Харків : НТУ «ХПІ», 2019. Ч. IV. С. 113.
- Соснін О. В. Інформаційно-комунікативна компетентність громадянина в процесах формування громадянського суспільства. Віче. 2012. №20. С. 22–26.
- Bilyk N. I. Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. In S. T. Zolotukhina, & I. M. Trubavina (Eds.), *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph. Vienna : Premier Publishing, 2019. P. 191–201.
- Ben Youssef A., Dahmani M. The impact of ICT's on students' performance. In Higher (Ed.) *Direct effects, indirect effects and Organizational change*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC, 2018. Vol. 5, n° 1. P. 45–56.
- Glossary. Quality in education and training. *European Centre for the Development of Vocational Training*. 2011. P. 23–24.

References

- Bilyk, N. I. (2019). Komunikatyvna kompetentnist kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh Novoi ukrainsoi shkoly [Communicative competence of heads of general secondary education in the New Ukrainian school]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive control: theory and practice. Pedagogy]*, 6 (11). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146> [in Ukrainian].
- Hyryn, O. V., Yevchenko, V. V., & Zhukovska, V. V. et al. (2018). *Formuvannia kompetentnosti «Navchannia vprodovzh zhyttia» yak kliuchovoi vymohy profesiinoi pidhotovky vchytelia XXI stolittia [Formation of «Lifelong learning» competence as a key requirement for professional training of teachers of the XXI century]: navch.-metod. posib.* Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Dakaliuk, O. O. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii yak zasib aktyvizatsii samostiinoi roboty studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Information and communication technologies as a means of activating independent work of students in distance learning]. In *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]: zb. nauk. prats* (Vol. 58, pp. 35-48). Vinnytsia. Print Plus LLC [in Ukrainian].
- Didukh L. I. (2013). *Information and communicative competence of the teacher. Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite.* 32-33 (36-37) [in Ukrainian].
- Ihnatovych, O. M. (2020). Informatsiino-komunikatyvni tekhnologii v profesiinomu konsultuvanni osobystosti [Information and communication technologies in professional counseling of the individual]. In *Rozbudova yedynoho vidkrytoho informatsiinoho prostoru osvity vprodovzh zhyttia (Forum-SOIS, 2020) Building a single open information space for lifelong learning (Forum-SOIS, 2020): zb. materialiv II Mizhnar. nauk.-prakt. WEB-forumu* (pp. 257-259). Kharkiv: Madrid [in Ukrainian].
- Kalinina, L. V., Papizhuk, V. O., Polkhovska, M. V., Kuzmenko, O. Yu., & Prokopchuk, N. R. et al. (2020). *Zanurennia v maibutniu profesiui yak ihrovyi zasib proforiientatsii shkolariv [Immersion in the future profession as a game tool for students' career guidance]*. Zhytomyr: Publishing house of Zhsu named after I. Franko [in Ukrainian].
- Panamarova, O. B. (2019). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv tekhnichnykh spetsializatsii koledzhiv [Information and communication technologies in the organization of independent work of students of technical specializations of colleges]. In *Informatsiini tekhnologii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorov'ia [Information technologies: science, engineering, technology, education, health]: tezy dop.* (P. IV, pp. 113). Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
- Sosnin O.V. (2012) *Information and communicative competence of the citizen in the processes of forming civil society.* Viche. 20. [in Ukrainian].
- Bilyk N.I. (2019). Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. In S. T. Zolotukhina, & I. M. Trubavina (Eds.), *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph (pp. 191-201). Vienna: Premier Publishing [in English].
- Ben Youssef, A., Dahmani, M. (2008). The impact of ICT's on students' performance in Higher Education. *Direct effects, indirect effects and Organizational change, RUSC*, 5, 1, 45-56 [in English].
- Glossary. Quality in education and training. (2011). *European Centre for the Development of Vocational Training*, 23-24 [in English].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.06.2022

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

A Представлено аналіз процесу формування пізнавальної активності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. Обґрунтовано актуальність порушеної проблеми в аспекті рекомендацій Нової української школи. Описано особливості пізнавальної діяльності учнів; визначено її якісні характеристики; окреслено важливі питання, які мають вирішити науковці та практики задля підвищення ефективності означеної діяльності.

На основі аналізу результатів дослідження проблеми в педагогічній науці та практиці зроблено висновок про те, що доцільним засобом формування пізнавальної активності учнів виступає міжпредметна інтеграція.

Представлено дискусію науковців, які тлумачать і розглядають означений науковий феномен неоднозначно. Окреслено особисту позицію авторів щодо особливостей реалізації інтегрованого навчання в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: пізнавальна активність; молодші школярі; міжпредметна інтеграція; освітній процес; початкова школа

S **Maksymenko Nataliia, Barylo Svitlana, Bai Ihor. Interdisciplinary integration as a means of development of junior schoolchildren's cognitive activity.**

This article presents the analysis of ways of activation of junior schoolchildren's cognitive activity in the educational process of primary school. The topicality of the raised problem in the aspect of recommendations of the New Ukrainian school is substantiated. Features of cognitive activity of schoolchildren are described; its qualitative characteristics are determined; important issues that scientists and practitioners should resolve to increase its effectiveness are described as well.

Many contradictions have been outlined; its resolution will contribute to the solution of the problem of developing cognitive activity in junior schoolchildren.

Based on the research results of the noted problem in pedagogical science and practice, it is concluded that an appropriate means of forming the cognitive activity of schoolchildren is interdisciplinary integration.

A discussion of the scientists who interpret and consider this scientific phenomenon ambiguously is presented. The personal positions of the authors concerning the peculiarities of the realization of integrated learning in the educational process of primary school are outlined. Different ways of integrating the content of primary education are identified, including integrated courses, integrated textbooks, integrated tasks and integrated lessons. There have also presented the examples of integrated courses, which according to the requirements of the New Ukrainian school are introduced into the educational process of primary schools on the basis of implementation of the ideas of thematic and activity approaches. The content of integrated lessons is characterized. It has been proved that it's conducting activates the cognitive activity of junior schoolchildren. The main features of such lessons are non-traditional structure; logical relationship of educational material of several subjects; the subordination of presentation of educational material of several subjects to the single purpose of the lesson; informative capacity of the lesson; diversification of teaching aids; high activity of schoolchildren.

This article presents the analysis of ways of activation of junior schoolchildren's cognitive activity in the educational process of primary school. The topicality of the raised problem in the aspect of recommendations of the New Ukrainian school is substantiated. Features of cognitive activity of schoolchildren are described; its qualitative characteristics are determined; important issues that scientists and practitioners should resolve to increase its effectiveness are described as well.

Many contradictions have been outlined; its resolution will contribute to the solution of the problem of developing cognitive activity in junior schoolchildren.

Based on the research results of the noted problem in pedagogical science and practice, it is concluded that an appropriate means of forming the cognitive activity of schoolchildren is interdisciplinary integration.

A discussion of the scientists who interpret and consider this scientific phenomenon ambiguously is presented. The personal positions of the authors concerning the peculiarities of the realization of integrated learning in the educational process of primary school are outlined. Different ways of integrating the content of primary education are identified, including integrated courses, integrated textbooks, integrated tasks and integrated lessons. There have also presented the examples of integrated courses, which according to the requirements of the New Ukrainian school are introduced into the educational process of primary schools on the basis of implementation of the ideas of thematic and activity approaches. The content of integrated lessons is characterized. It has been proved that it's conducting activates the cognitive activity of junior schoolchildren. The main features of such lessons are non-traditional structure; logical relationship of educational material of several subjects; the subordination of presentation of educational material of several subjects to the single purpose of the lesson; informative capacity of the lesson; diversification of teaching aids; high activity of schoolchildren.

Key words: cognitive activity; junior schoolchildren; interdisciplinary integration; educational process; primary school

Максименко Наталія Борисівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Maksymenko Nataliia, Candidate of Pedagogical Scienses, Associate Professor of the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: nataliia.maksumenko@pnu.edu.ua

Барило Світлана Богданівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Barylo Svitlana, Candidate of Pedagogical Scienses, Associate Professor of the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: svitlana.barylo@pnu.edu.ua

Бай Ігор Богданович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Bai Ihor, Candidate of Pedagogical Scienses, Associate Professor at the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

E-mail: igor.bai@pnu.edu.ua

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема формування пізнавальної активності молодших школярів. Аналіз наукових досліджень і практичного досвіду з порушеної проблеми засвідчує, що початкова школа стає центром загальної уваги освітян, оскільки перші роки навчання і виховання дітей у школі не тільки визначають саморозвиток особистості, а й суттєво впливають на формування їхнього інтелекту, творчої діяльності. Успішна діяльність дітей молодшого шкільного напрямку залежить від розвитку пізнавальної активності, від сформованості в них умінь здійснювати аналітичні та синтетичні дії, узагальнювати, систематизувати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки.

У Новій українській школі проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів визначається як одна із найактуальніших, адже саме у цьому віці природою закладено значні можливості, які сприятимуть пізнанню навколишнього світу, реалізації розумових здібностей.

Особливе місце в процесі формування в учнів означеної активності посідає інтегрований підхід до навчання, який розглядається науковцями як необхідний дидактичний засіб освітнього процесу для створення в молодших школярів цілісного сприйняття навколишнього світу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, виділення невіршених частин загальної проблеми. Проблема розвитку пізнавальної активності учнів була і залишається предметом особливої уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Вона вивчалася такими психологами та педагогами як Ш. Амонашвілі, А. Каніщенко, О. Киричук, В. Лозова, С. Огірко, В. Сухомлинський, Т. Шамова та ін. Вони дослідили наукові засади пізнавальної активності учнів, схарактеризували особливості процесу формування в школярів означеного феномена, запропонували шляхи його вдосконалення за допомогою різних дидактичних засобів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Одним із перспективних напрямів формування пізнавальної активності школярів у наукових дослідженнях і педагогічній практиці вважається запровадження міжпредметної інтеграції. Погоджуємося з твердженням О. Муращенко про те, що впровадження інтегрованого підходу в освітній процес початкової школи передбачає розроблення ефективних методів активізації їхньої діяльності, конструювання складних об'єктів пізнання задля засвоєння нових знань на основі об'єднання в єдине ціле різних властивостей, моделей і концепцій [4]. Саме такий підхід, на наше переконання, сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про людину, світ, культуру, явища, розширенню їхнього соціально-пізнавального досвіду, інтенсивному розвитку мисленнєвих процесів.

Проблема організації інтегрованого навчання досліджувалася такими вченими як Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Жиренко, М. Іванчук, М. Кононенко, Е. Мельник, О. Муращенко, М. Сова, О. Савченко, Г. Федорець та ін. Ними було обґрунтовано теоретико-методологічні засади забезпечення інтеграції в освіті, проаналізовано філософсько-культурологічні основи організації інтегрованого навчання, запропоновано шляхи забезпечення міжпредметних зв'язків під час проведення освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Результати аналізу наукової літератури та педагогічної практики з порушеної проблеми засвідчили низку суперечностей між:

- об'єктивними суспільними очікуваннями від учителів початкової школи здатності до реалізації інтегративного підходу у професійній діяльності та домінуванням в освітньому процесі традиційних форм навчання;
- визнанням педагогічною наукою переваг інтегрованого навчання та недостатнім рівнем забезпечення вчителів початкової школи методичними рекомендаціями щодо реалізації міжпредметної інтеграції в їхній професійній діяльності;
- існуванням потужної системи методів і прийомів реалізації інтегрованого підходу до навчання в закладах загальної середньої освіти та недостатнім розробленням

засобів реалізації означеного феномена в освітньому процесі початкової школи.

Отож, багато аспектів цієї важливої проблеми ще залишаються не дослідженими та потребують подальшого вивчення, систематизації та вдосконалення. До них відносимо питання впровадження міжпредметної інтеграції в освітній процес початкової школи як ефективного засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Мета статті полягає в дослідженні теоретичних аспектів міжпредметної інтеграції як засобу розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Як стверджують науковці і практики, пізнавальна діяльність, уміння та навички, прагнення до навчання, спілкування та комунікативна взаємодія закладаються й розвиваються саме в початковій школі. Відповідно до цього, сьогодні важливо організувати таке навчання молодших школярів, яке б забезпечувало їхнє залучення до процесу активного самостійного пошуку й відкриття нових знань. Це вимога часу й суспільства в цілому, адже нині є потреба в активних, ініціативних і творчих особистостях, здатних приймати власні нестандартні рішення, творчо виконувати фахову діяльність.

У психолого-педагогічній теорії і практиці зазначається, що проблема розвитку пізнавальної активності учнів – одна із провідних, адже від її успішного розв'язання залежить вирішення інших важливих питань: навчання школярів мисленню, розвиток їхніх пізнавальних інтересів, формування самостійності, творчості, розвиток розумових здібностей, а також виховання таких якостей, як спостережливість, працелюбність, цілеспрямованість, відповідальність тощо.

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми надав можливість з'ясувати, що одним із основних принципів навчання є принцип активності, а пізнавальна активність – це прагнення до активного набуття знань.

Погоджуємося з твердженням Л. Дубровської та О. Дешко про те, що пізнавальна активність школяра – це властивість особистості, яка інтенсивно формується в шкільні роки й впливає на весь процес навчальної діяльності. Це й передумова, і результат розвитку школяра; це й мета, за сіб і результат активізації освітнього процесу [2].

У даному контексті нам імпонує думка Т. Форостюк про те, що методи, які спонукають школярів до активної роботи, до пошуку, викликають у них позитивні емоції. «Це надзвичайно сильна й витончена зброя, за допомогою якої впливають на людину. Емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується міцніше й швидше. Іноді в освітньому процесі виникає негативна емоційна напруженість, яка створюється із-за значних труднощів у навчанні, не любові до вчителя та його дисципліни. Такий емоційний стан породжує погіршення пам'яті, уваги, працездатності, небажання вчитися. Спілкування вчителя з учнями

має знімати такі емоції, викликати радість досягнення, жадобу діяльності» [8, с. 475].

Одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, на переконання науковців і практиків, виступає міжпредметна інтеграція.

Термін «інтеграція» (від лат. *integratio* – відновлювання, поповнення, від *integer* – повний, цілісний) розглядається вченими неоднозначно. Його розуміють і як процес і результат цілеспрямованого об'єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів, і як принцип модернізації освіти відповідно до соціокультурних потреб, як освітню мету, і як освітню політику, і як взаємоузгодження систем освіти у світі, і як спосіб взаємодії педагога та учнів тощо.

До прикладу, І. Хавіна вважає, що інтеграція – це поєднання в єдине ціле раніше розрізаних частин та елементів системи на основі їхньої взаємозалежності та взаємодоповнення. Інтеграція, на її думку, є складним міждисциплінарним науковим поняттям, яке використовується у багатьох гуманітарних науках [9, с. 83].

У педагогічному аспекті нам імпонує визначення означеного феномена І. Дичківською, яка тлумачить його як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [1, с. 340].

Заслуговує на увагу позиція О. Муращенко, яка визначає специфічні педагогічні функції інтеграції:

- методологічну, яка сприяє формуванню у свідомості учнів початкових класів образу картини світу засобами гуманітарних і природничих навчальних предметів, у яких сполучаються раціональні елементи знань та ірраціональні компоненти, вписані за допомогою різноманітних контекстів в освітній процес початкової школи;
- мотиваційну, яка проявляється в узгодженості суперечностей між посиленням вимог суспільства до рівня освіти його громадян і можливостями здобувачів освіти;
- культурологічну, яка розкривається в процесі перетворення суспільно-історичного досвіду в індивідуальне надбання учнів;
- логіко-розвивальну, що полягає в активному продукуванні у свідомості молодших школярів прийомів розумової діяльності, що складаються з оперування знаннями, отриманими з різних навчальних предметів, що передбачає їхнє збагачення та вдосконалення;
- структуроутворювальну, яка передбачає встановлення зв'язків між компонентами освітнього процесу, що забезпечують його функціонування як системи [4].

У свою чергу, М. Шоловій вважає, що інтегроване навчання – це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя та учня, що спрямовані на формування цілісної

картини світу школяра на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей, з різних навчальних предметів. Уміння бачити взаємозв'язки всіх аспектів життя зрештою стає звичкою, яка буде допомагати учням протягом усього їхнього життя, яке і є частиною важливого вміння інформаційно-комунікативної компетенції учнів початкової школи [10].

У Державному стандарті початкової загальної освіти, який ґрунтується на засадах компетентного підходу, вводиться одне із важливих понять – «міжпредметна компетентність». Вона визначається як інтегративна «здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, вміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей» [6].

Відповідно до цього інтеграція, як вимога об'єднання в ціле компонентів навчання, розглядається сучасною освітою як необхідний дидактичний засіб, який може бути покладений в основу формування низки компетентностей учнів початкової школи. У Концепції Нової української школи зазначається, що освітній процес необхідно організовувати так, щоб школярі набували значних можливостей для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють. У цьому контексті нам імпонує твердження Н. Рудницької та Н. Тарнавської про те, що ідеї інтегрованого навчання сьогодні надзвичайно актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань: дають можливість учителям разом із учнями опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, досягнути формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути дублювання у висвітленні низки питань [6, с. 49].

Використання інтегрованого навчання для різнобічного розвитку учнів початкової школи вже підтвердило свою ефективність. До прикладу, інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує навчальний зміст кількох освітніх галузей залежно від варіанту типової освітньої програми. Таких галузей може бути три (природнича; громадська та історична; соціальна та здоров'язбережувальна) або сім (мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; соціальна та здоров'язбережувальна; громадська та історична; інформативна).

Позитивною ознакою є те, що інтегрований курс «Я досліджую світ» сприяє забезпеченню розгляду понять, явищ, проблем із точки зору цих освітніх галузей, що, відповідно, сприяє формуванню системного мислення. Такий курс повною мірою сприяє формуванню пізнавальної активності учнів, адже навчання відбувається на основі запитів учнів – як процес конструювання знань шляхом формування власних запитань і пошуку відповідей на них.

Як справедливо зазначає М. Семко, доцільність запровадження інтегрованого викладання пояснюється сучасним стилем наукового мислення, для якого характерним є розгляд не окремих ізольованих фактів, а фактів у

взаємозв'язках. Проблема інтегрованого поєднання інформації з різних навчальних предметів у єдине освітнє поле постає нині не тільки засобом оптимізації процесу навчання та економії освітнього часу. Це, перш за все, дієва технологія, здатна вплинути на формування змісту освіти та сформованість її в бік реалізації компетентного підходу [7].

У педагогічній теорії стверджується, що ефективність пізнавальної активності молодших учнів значно підвищиться, якщо використовувати різні способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси, інтегровані підручники, інтегровані завдання, інтегровані уроки.

Наведемо приклади інтегрованих курсів, які, за вимогами Нової української школи, впроваджуються в освітній процес початкової школи на основі реалізації ідей тематичного та діяльнісного підходів.

Запровадження тематичного підходу відбувається шляхом створення таких інтегрованих курсів – навчальних предметів, які інтегрують знання декількох наук навколо однієї теми (природничих – «Природознавство», суспільствознавчих – «Я досліджую Світ», біологічних – «Основи здоров'я», музичне й образотворче мистецтво – «Мистецтво» тощо). Під час їхнього вивчення практикується впровадження навчальних проєктів, проведення інтегрованих і бінарних уроків, уроків із застосуванням міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін з елементами проблемності тощо.

У свою чергу, діяльнісний підхід здійснюється з урахуванням дидактичного принципу діяльності, який орієнтує школярів не на пасивне засвоєння готових знань, а на їхнє усвідомлення в процесі здійснення самостійного пошуку в дослідницькій роботі. Це надає учням можливість вирішувати певні труднощі, розв'язання яких дозволить не лише сформувати новий науковий світогляд, а й виробити готовність до його застосування на практиці.

Ще однією важливою структурою в аспекті порушеної проблеми є інтегровані уроки, зміст яких надає значних можливостей для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Основними ознаками таких уроків є:

- нетрадиційна структура, що вирізняється чіткістю, компактністю (за блоками, які відповідають двом-трьом різним навчальним предметам, матеріал яких інтегрується), а також оригінальністю мотиваційних і рефлексивних аспектів;
- логічний взаємозв'язок навчального матеріалу кількох навчальних предметів;
- підпорядкованість викладення навчального матеріалу кількох навчальних предметів єдиній меті уроку (із змісту предметів добираються тільки ті відомості, які необхідні для її реалізації);
- інформативна ємність уроку;
- вибір певного місця проведення та його оформлення;
- урізноманітнення засобів навчання (із використанням

відео, аудіо записів, мультимедійних презентацій тощо), які водночас використовуються дозовано;

– висока активність учнів і чітке визначення їхнього навантаження; підвищений емоційний вплив на учнів [6].

Висновки з даного дослідження. Отже, міжпредметна інтеграція виступає ефективною формою організації освітнього процесу початкової школи, адже використовується для систематизації знань молодших школярів. За умови її реалізації, відбувається синтез знань із різних дисциплін, унаслідок чого утворюється нова якість, нерозривне ціле, що досягається широким й поглибленим взаємопроникненням цих знань.

Під час інтегрованого навчання діти набувають можливості бачити цілісну картину світу, а не тільки її фрагменти, що дозволяє вчителю та учневі виходити за межі окремого навчального предмета, окремої освітньої галузі. Молодші школярі краще розуміють сутність об'єкта чи явища в контекстах різних навчальних предметів, розвивають критичне мислення; глибше розуміють важливі ідеї завдяки їхньому аналізу з різних позицій і, як наслідок, активізують свою пізнавальну діяльність.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Дубровська Л. О., Дешко О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності у молодших школярів на уроках «Я досліджую світ». *Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 1. С. 52–58.
3. Масол Л. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 208 с.
4. Муращенко О. В. Дидактичний аспект формування міжпредметної структури навчальних знань та способів дій учнів в освітньому процесі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 98–108.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2020 р. № 87.
6. Рудницька Н., Тарнавська Н. Дидактична суть інтеграції та способи її реалізації в процесі навчання математики в закладі дошкільної освіти та початкової школі. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 46–51
7. Семко М. Інтегрований підхід до викладання предметів художньо-естетичного циклу. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 122–125.
8. Форостюк Т. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови засобами проблемних завдань і дидактичної гри. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 474–478.
9. Хавіна І. В. Теоретичні аспекти інтегрованого навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2013. № 1 (10). С. 81–85.
10. Шоловій М.-Т. І. Інтегроване навчання в початковій школі: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 35. С. 186–189.

References

1. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies]: navch. posibnyk*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
2. Dubrovska, L. O., & Deshko, O. O. (2021). Pedahohichni umovy rozvytku piznavalnoi aktyvnosti u molodshykh shkoliariv na urokakh «la doslidzhuui svit» [Pedagogical conditions of the development of junior schoolchildren's cognitive activity on the lessons «I explore the world»]. *Psykhologo-pedahohichni nauky [Psychological and pedagogical sciences]*, 1, 52-58 [in Ukrainian].
3. Masol, L. (2019). *Metodyka navchannia intehrovanooho kursu «Mystetstvo» u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Methods of teaching an integrated course «Art» in 1-2 grades of institutions of general secondary education on the basis of the competence approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
4. Murashchenko, O.V. (2019). *Dydaktychnyi aspekt formuvannia mizhpredmetnoi struktury navchalnykh znan ta sposobiv dii uchniv v osvithnomu protsesi pochatkovoii shkoly [Didactic aspect of forming interdisciplinary structure of educational knowledge and ways of schoolchildren's action in the educational process of primary school]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 8 (92), 98-108 [in Ukrainian].
5. *Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoii osvity [On approval of the State standard of primary education]: resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from February 21, 2020 № 87* [in Ukrainian].
6. Rudnytska, N., & Tarnavska, N. (2018). *Dydaktychna sut intehratsii ta sposoby yii realizatsii v protsesi navchannia matematyky v zakladi doshkilnoi osvity ta pochatkovii shkoli [Didactic essence of integration and ways of its realization in the process of teaching mathematics in preschool educational institution and primary school]. Molod i rynek [Youth and the market]*, 7 (162), 46-51 [in Ukrainian].
7. Semko, M. I. (2018). *Intehrovanyi pidkhid do vykladannia predmetiv khudozhno-estetychnoho tsykladu [An integrated approach to teaching subjects of artistic and aesthetic cycle]. Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 5.2 (57.2), 122-125 [in Ukrainian].
8. Forostiuk, T. V. (2017). *Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv na urokakh ukraïnskoi movy zasobamy problemnykh zavdan i dydaktychnoi hry [The development of cognitive activity of junior schoolchildren at Ukrainian language lessons by means of problem tasks and didactic game]. Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 4 (44), 474-478 [in Ukrainian].
9. Khavina, I. V. (2013). *Teoretychni aspekty intehrovanooho navchannia [Theoretical aspects of the integrated learning]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohika [Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Pedagogy]*, 1 (10), 81-85 [in Ukrainian].
10. Sholovii, M.-T. I. (2021). *Intehrovane navchannia v pochatkovii shkoli: teoretychnyi aspekt [Integrated learning in primary school: theoretical aspect]. Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 35, 186-189 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.06.2022



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ В УМОВАХ АКСІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

- A** Авторами розглядається необхідність оцінювання аксіорозвивального середовища в умовах російської воєнної агресії в Україні, аналізується феномен професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв через якість аксіорозвивального середовища.

З'ясовано сутність феномену «аксіорозвивальне середовище» як засобу розвитку потенціалу здобувача освіти. Поняття «освітнє розвивальне середовище» розглядається: 1) у просторово-організаційному ракурсі; 2) у структурно-організаційному розрізі; 3) у системно-функціональному аспекті. Аксіорозвивальне середовище трактується як феномен-детермінант контексту освітньої діяльності, який суттєво впливає на становлення особистості здобувача освіти, що за умови зваженого, науково-обґрунтованого підходу може мати позитивні наслідки й освітні результати.

Розкрито досвід управління якістю аксіорозвивального середовища у Комунальному закладі вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв», концепція якого базується на основі міжнародних стандартів ISO 9000:2015 та ISO 9001:2015.

Виокремлено показники оцінювання середовища закладу освіти (елементи системи якості: аналіз контрактів; управління проєктуванням, документами, підготовкою студентів; управління процесами, контролем, невстигаючими студентами; форми і способи збереження документів; внутрішній аудит якості; навчання проєктантів; обслуговування; статистичні методи); складниками якості аксіорозвивального середовища виділені: якість оцінювання, якість результату, якість змісту, якість організації, якість технологій, якість персоналу) та побудована матрична модель вимірювання якості аксіорозвивального середовища.

Зроблено висновки щодо результатів дослідження професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв і якості аксіорозвивального середовища.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв; аксіорозвивальне середовище; заклад освіти; оцінювання; система показників

- S** *Shetelia Nataliia, Apshai Fedir. Professional training of the future specialist in the field of culture and arts in the conditions of axio-developing environment.*

The authors consider the need to assess the axio-developing environment in the context of Russian military aggression in Ukraine and analyze the phenomenon of professional training of future specialists in the field of culture and arts through the quality of the axio-developing environment.

The essence of the phenomenon «axio-developing environment» as a means of developing the potential of the learner is clarified. The concept of «educational development environment» is considered: 1) in the spatial and organizational perspective; 2) in the structural and organizational context; 3) in the system-functional aspect. The axio-developing environment is interpreted as a determinant phenomenon of the context of educational activities, which significantly affects the formation of the personality of the learner, which if a balanced, scientifically sound approach can have positive consequences and educational outcomes.

The experience of quality management of the axio-developing environment in the Uzhhorod Institute of Culture and Arts of the Transcarpathian Regional Council, the concept of which is based on the international standards ISO 9000: 2015 and ISO 9001: 2015.

Indicators of evaluation of the educational institution environment are singled out (elements of the quality system: contract analysis; design management, documents, student training; process management, control, underachieving students; forms and methods of preserving documents; internal quality audit; training of designers; service; statistical methods); The components of the quality of the axio-developing environment are quality of evaluation, the quality of the result, the quality of content, quality of the organization, quality of technologies, quality of personnel) and the matrix model of measuring the quality of the axio-developing environment.

Conclusions are made on the results of the study of professional training of future specialists in the field of culture and arts and the quality of the axio-developing environment.

Key words: professional training of future specialists in the field of culture and arts; axio-developing environment; educational institution; evaluation; system of indicators

Шетеля Наталія Ігорівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, заслужена працівниця культури України, директорка, Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, Україна

Shetelia Nataliia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Honored Worker of Culture of Ukraine, Director, Uzhhorod Institute of Culture and Arts of the Transcarpathian Regional Council, Ukraine

E-mail: n.shetelia@uica.education

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Актуальність проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв через якість аксіорозвивального середовища викликана як загальною кризою освіти, так і російською воєнною агресією в Україні, які показують необхідність перегляду устояних технологій оцінювання якості освітнього середовища закладів освіти, адже у сучасних умовах основними чинниками успішної діяльності закладів освіти, поряд з їх конкурентоспроможністю і рентабельністю, є якість професійної підготовки майбутнього фахівця, його адаптивність, гнучкість і готовність до постійного професійного саморозвитку. Професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища є невід'ємною частиною інноваційного потенціалу закладу освіти та її суб'єктів, що створює певні передумови для їхньої інноваційної діяльності. Необхідність оцінювання освітнього середовища для ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв значно зросла в умовах російської воєнної агресії в Україні, коли об'єктивно зросла питома вага інноваційних технологій означеної підготовки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показує, що у працях із педагогіки фігурують тематично споріднені з поняттям «аксіорозвивальне середовище» поняття, як-от: «освітнє середовище» (М. Братко [2], О. Керницький [3], Л. Лебедик [4; 5; 6], О. Марченко [7], Н. Ревнюк [8], В. Стрельников [9; 10], О. Ярошинська [13] та ін.), а також «середовище навчання», «педагогічне середовище», «освітній простір», «соціокультурний освітній простір».

Поділяємо думку, що феномен освітнього середовища, з відповідним йому поняттям, має більший евристичний потенціал в аспекті організації ефективного ціннісно-орієнтованого освітнього процесу порівняно з, наприклад, феноменом освітнього простору. Так, освітній простір представляє сукупність освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, а також окресленим масштабом професійної діяльності педагогів [12, с. 151]. Ідеться про обмеженість освітньої діяльності рамками окремо взятої освітньої установи, що нівелює єдність і неперервність простору, прирівнюючи його до набору місць освіти.

Натомість освітнє середовище мислиться й спектром освітніх ресурсів (навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення), й певною організаційною (комунікативною) системою освітнього виміру [3, с. 43–50].

У зарубіжній і вітчизняній літературі, присвяченій проектуванню і діагностиці освітнього середовища, розглядаю-

ться деякі показники ефективності освітньої організації. Так, німецький дослідник Д. Іфенталер, оперуючи поняттям «дизайн навчальних середовищ», розглядає процес проектування освітнього середовища як систематичний аналіз, планування, розроблення, впровадження й оцінювання фізичних або віртуальних умов, за яких відбувається навчання. Цей автор дотримується позиції, що дизайн навчальних середовищ має суспільно-історичний характер, тобто зазнає змін залежно від поточної культурної ситуації, здобутків педагогічної теорії і практики, соціальних запитів до освіти [15, с. 33].

Класичні роботи з діагностики середовища належать Г. Хофштеде, О. Рейлі, Е. Шейну та ін. Наприклад, Г. Хофштеде запропонував шість вимірників, які визначають ефективність середовища організації: орієнтація на процес чи на результат, орієнтація на завдання чи на людей, зв'язок з професією чи з організацією, відкрита чи закрита, жорсткий чи м'який контроль, прагматична чи нормативна спрямованість [там само].

У декількох роботах О'Рейлі, Дж. Чатман і Д. Колдуелл показано, що можуть бути використані сім показників для діагностики середовища організації: увага до деталей, інноваційність і готовність ризикувати, орієнтація на кінцевий результат, орієнтація на людей, орієнтація на командну роботу або індивідуальну, агресивність і стабільність [19].

Е. Шейн запропонував три рівні середовища організації: артефакти – легко помітні прояви життя організації у вигляді зовнішнього вигляду співробітників, їх мови, простору приміщень, символіки, традиційних заходів і традицій; декларовані цінності – висловлювання й дії членів організації, які є відображенням спільних цінностей і переконань; базові уявлення – неусвідомлювана основа культури організації, що визначає поведінку людей [11].

Однак у більшості робіт дослідниками переваги застосування показників оцінювання середовища закладу освіти не систематизуються, що значно применшує її практичне значення, особливо у професійній підготовці майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв.

Завданнями статті є: 1) з'ясування сутності феномену аксіорозвивального освітнього середовища як засобу розвитку потенціалу здобувача освіти; 2) розкриття досвіду управління якістю аксіорозвивального середовища у Комунальному закладі вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв»; 3) виокремлення показників оцінювання середовища закладу освіти та побудова матричної моделі вимірювання якості аксіорозвивального середовища.

Викладення основного матеріалу дослідження
розпочнемо зі з'ясування сутності феномену аксіорозвивального середовища. У цьому контексті цікавим видається підхід до осмислення освітнього середовища закладу вищої освіти українського вченого О. Керницького, який називає такий феномен континуумом, що зазнає динамічних змін і складається із просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників (спонтанних та інспірованих) як умов взаємодії особистості, що розвивається, й об'єктивного світу закладу вищої освіти. Він підкреслює, що «така взаємодія набуває вияву у формі ситуацій і подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення; початком, який інтегрує та забезпечує індивідуально-професійне становлення майбутніх фахівців» [3, с. 45].

На комунікативному складникові освітнього розвивального середовища акцентує й українська вчена О. Ярошинська, що в контексті теоретичних і методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважає освітнім середовищем «цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [13, с. 68].

З огляду на це постає очевидним, що бажані результати освітньої діяльності значною мірою залежать від комунікації суб'єктів освітнього процесу, її когнітивного й емоційно-чуттєвого змісту.

Український педагог і філософ В. Андрущенко визначає завдання середовища у загальноосвітньому контексті, а саме «формування загальнолюдських та національних цінностей засобами освіти має спиратися на культурологічні, філософські, аксіологічні, правові, економічні, екологічні та соціально-психологічні знання, а також традиційні, активні та інтерактивні методи та технології їх запровадження» [1, с. 10].

Попри осягнення специфіки проектування освітнього розвивального середовища, його найважливіших закономірностей, методологічних принципів і підходів, погодимося із думкою канадця Т. Бейтса про те, що «не існує єдиного оптимального навчального середовища. Існує нескінченна кількість можливих навчальних середовищ, що робить викладання таким цікавим» [14, с. 181].

Згідно з твердженням М. Братко, освітнє середовище за своєю природою – «це комплекс умов-можливостей і ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції з надання вищої фахової освіти,

забезпечує загальнокультурний і особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу» [2, с. 15].

Загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» фігурує у: 1) просторово-організаційному ракурсі; 2) структурно-організаційному розрізі; 3) системно-функціональному аспекті. Принциповим для перспектив нашого дослідження є трактування освітнього розвивального середовища як феномену-детермінанта контексту освітньої діяльності, який суттєво впливає на становлення особистості здобувача освіти, що за умови зваженого, науково-обґрунтованого підходу може мати позитивні наслідки й освітні результати.

Згідно з другим завданням дослідження охарактеризуємо досвід управління якістю аксіорозвивального середовища у Комунальному закладі вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради. Концепція управління якістю аксіорозвивального середовища в Ужгородському інституті культури і мистецтв базується на основі міжнародних стандартів ISO 9000:2015 та ISO 9001:2015, п'ятій редакції популярних у світі міжнародних стандартів серії ISO 9000, розробником яких є Міжнародна організація зі стандартизації ISO (International Organization for Standardization), розташована в Женеві (Швейцарія). Означена концепція полягає у наданні переваги, насамперед, стратегії відкриття за допомогою інноваційних, інформаційних технологій навчання замість стратегії передавання викладачами готових знань. Процес професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв відбувається за активної позиції студента, що й визначає суттєві зміни у аксіорозвивальному середовищі. Відправним і кінцевим пунктами в означеному середовищі є суб'єкт (студент), який навчається для задоволення своїх професійних потреб, зважаючи на досягнення нових вимог гарантії якості [4, с. 495–500].

Скористаємося ідеєю американського фахівця із проектного навчання Д. Мачадо про пріоритет комунікаційних технологій у процесі проектування освітнього розвивального середовища. Він зазначає, що «навчальне середовище сьогодні повинно охоплювати різноманітні місця, ідеї та людей, яких вимагає сучасний світ, і відобразити гнучкість простору, часу, особистостей та технологій... Розширення нашого уявлення про середовище навчання, яке є більшим за просто фізичний простір, дає змогу надати студентам більше можливостей для змістовного навчання» [17, с. 151].

Аксіорозвивальне середовище закладу освіти, впливаючи на активну позицію студента, мобілізує їх і педагогічних працівників на досягнення поставлених перед ними стратегічних цілей, що є важливим складником стратегічного управління, як підтверджує досвід Ужгородського інституту культури і мистецтв. Ефективність закладу освіти вимагає, щоб професійна підготовка майбутнього фахівця, її стратегія, оточення (зовнішнє середовище) і технологія

(внутрішнє середовище) були приведені у відповідність [15].

У цьому випадку під технологією (внутрішнє середовище) треба розуміти аксіорозвивальне середовище, що є сукупністю умов розвитку майбутнього фахівця галузі культури і мистецтв.

Аксіорозвивальне середовище (середовище взаємодії) є єдиним демократичним простором, що визначає умови діяльності людей у галузі культури і мистецтв, і забезпечує узгоджену інформаційну й операційну демократичну взаємодію особистостей, а також їхню взаємодію із зовнішнім інформаційним простором [9, с. 2–5].

Аксіорозвивальне середовище Ужгородського інституту культури і мистецтв вважаємо новою управлінською реальністю, для якої характерні система дій, зв'язків, відносин і взаємин в освітній організації, що здійснюються в рамках конкретної професійної діяльності. Якісне аксіорозвивальне середовище в педагогічному колективі є умовою для ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв та менеджменту освітньої організації, спрямованих на підвищення ефективності роботи означеної організації як системи.

Аксіорозвивальне середовище в Ужгородському інституті культури і мистецтв сприяло забезпеченню взаємної відповідності частин у процесах створення, функціонування і розвитку освітньої організації як цілісного утворення. Щодо цінностей аксіорозвивального середовища, ми спиралися на позицію іспанських дослідників П. Ортеги і М. Ксав'є про те, що використання новітніх комп'ютерно-інформаційних технологій має супроводжувати реалізацію педагогічних технологій як додатковий освітній ресурс. Хоча учені все ж наголошують на важливості засвоєння здобувачами освіти аксіологічних знань і формування ціннісної моделі – це присутньо й на етапі навчання, й професійному житті надалі. До цінностей, які доцільно прищеплювати на тлі застосування комп'ютерно-інформаційних технологій іспанські науковці зараховують чесність, дотримання правил, пунктуальність, гнучкість, автономність, толерантність, співпрацю, повагу, підприємництво, креативність і допитливість [18, с. 270].

Отже, аксіорозвивальне середовище є відображенням реальної дійсності, під якою розуміється вся сукупність відносин, що складаються між учасниками організаційно-технологічної взаємодії в освітній організації.

В Ужгородському інституті культури і мистецтв системно здійснюється управління якістю освітньої діяльності, постійний моніторинг і аналіз процесів професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв з метою їхнього вдосконалення.

Стосовно *третього* завдання дослідження з'ясовано, що оцінювання освітнього середовища має здійснюватися шляхом діагностики професійної підготовки майбутніх фахівців як його суб'єктів і умов, у яких культура закладу освіти (зокрема, галузі культури і мистецтв) є складним

феноменом, що відображає мотиваційний механізм стратегічної реалізації інноваційного потенціалу організації [4, с. 498].

Ми керувалися застереженням, що оцінка стає коректною, якщо спирається на систему показників діяльності освітньої організації, що забезпечує можливість комплексного і детального аналізу освітнього середовища [5, с. 274–280].

Тому систему показників ми орієнтували на явища як духовного, так і матеріального складника життя освітнього колективу: домінуючі в ньому моральні норми і цінності, прийнятий кодекс поведінки й укорінені ритуали, традиції, манери персоналу одягатися і встановлені стандарти якості професійної підготовки майбутнього фахівця як кінцевого продукту, стилю керівництва і показників задоволеності педагогічних працівників умовами праці.

Із показників професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв для оцінювання аксіорозвивального середовища виділено духовний і матеріальний складники. Перший забезпечує формування морально-етичних цінностей й установок життєдіяльності, як педагогічних працівників закладу освіти, так і його студентів, що спрямовують потенціал інтелектуальної й духовної енергії людських ресурсів на ефективну реалізацію місії закладу освіти; другий складник є умовою реалізації й підтримки цінностей, норм і загальної ідеології, комфортного перебування педагогічних працівників і студентів закладу освіти в освітньому просторі. Ця методика оцінювання аксіорозвивального середовища була апробована в Ужгородському інституті культури і мистецтв. Система якості мала два взаємозалежних аспекти: запити й очікування споживачів освітніх послуг (студентів і роботодавців) та їх постачальника (закладу освіти і викладача), задоволення яких і є ключовою метою моделі, яка дозволяє реалізувати ланцюг «мета – результат» [10, с. 194–196].

Експериментальна робота проводилася на основі міжнародних стандартів ISO 9000:2015 та ISO 9001:2015, які супроводжуються поясненнями щодо їхнього застосування в освіті. На основі означених міжнародних стандартів розроблена оригінальна модель якості аксіорозвивального середовища.

На основі аналізу проведених досліджень [6, с. 296–301; 9, с. 2–5] розроблено двовимірну матричну модель вимірювання якості аксіорозвивального середовища, у якій по вертикалі подані компоненти складників якості його елементів, а по горизонталі – розгортання кожного елемента згідно зі складниками аксіорозвивального середовища. Елементами системи якості взяті: аналіз контрактів (вхідний рівень); управління проектуванням, документами, підготовкою студентів; управління процесами, контролем, невстигаючими студентами; форми і способи збереження документів; внутрішній аудит якості; навчання проєктантів; обслуговування; статистичні методи.

Складниками якості аксіорозвивального середовища були взяті якість оцінювання, якість результату, якість змісту, якість організації, якість технологій, якість персоналу. Кожна клітинка матриці наповнювалася певним змістом, що дозволило аналізувати якість аксіорозвивального середовища.

Запропонована нами матрична модель дозволила виявити сильні й слабкі сторони аксіорозвивального середовища та ввести необхідні зміни до системи якості в Ужгородському інституті культури і мистецтв. Якість аксіорозвивального середовища розглядається нами, з одного боку, як якість її кінцевого результату (професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв), а з іншого – як сукупність якісних характеристик самої системи їхньої підготовки, реалізації її складників і результатів.

Отже, говорячи про якість аксіорозвивального середовища, треба, насамперед, мати на увазі такий критерій мети діяльності Ужгородського інституту культури і мистецтв як випуск професійно підготовлених фахівців, які завершили навчання за основною освітньою програмою й успішно склали атестацію за весь термін навчання й отримали дипломи встановленого зразка.

У підсумку, вимірювання якості аксіорозвивального середовища спрямовувалося на забезпечення належних умов якісної професійної підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі культури і мистецтв. Споживач очікував високої якості результату освітнього середовища згідно зі своїми вимогами, що досягалося реалізацією якісних характеристик основних елементів аксіорозвивального середовища.

Висновки з проведеного дослідження є такими: на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000:2015 та ISO 9001:2015 ми обґрунтували політику і мету вимірювання якості аксіорозвивального середовища, узгоджену зі стратегією професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв; визначали процеси, необхідні для вимірювання якості; сформували матрицю розподілу повноважень і відповідальності за якість професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв і фахової підготовки; встановили послідовність і взаємодію процесів; проводили опис процесів згідно з вимогами міжнародних стандартів ISO; формували вимоги до інформаційного забезпечення і документального оформлення професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв; забезпечували впровадження означеної системи у Комунальному закладі вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв»; проводили за допомогою групи внутрішніх аудиторів аудит якості професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв і аксіорозвивального середовища.

Аксіорозвивальне середовище закладу освіти є єдиним простором для всіх учасників освітнього процесу. Сучасне аксіорозвивальне середовище закладу освіти є

основою й умовою для успішної реалізації місії та стратегії Ужгородського інституту культури і мистецтв.

В умовах російської воєнної агресії в Україні, безумовно, ефективна професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв та інноваційне аксіорозвивальне середовище є ефективним інструментом для здійснення професійної діяльності закладу освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні компонентів системи професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв, застосування яких дасть змогу організувати педагогічний процес інституту культури і мистецтв, ураховуючи індивідуальні особливості суб'єктів освіти, підвищить рівень розвитку фахівця у галузі культури і мистецтв і сформує в них навички самопізнання та самооцінки, завдяки яким вони зможуть управляти подальшою професійною діяльністю у галузі культури і мистецтв.

Список використаних джерел

- Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 5–13.
- Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. 424 с.
- Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.
- Лебедик Л. В. Оцінювання культури вищого навчального закладу через якість здоров'язбережувального середовища. *Взаємодія духовного і фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*: зб. статей за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, Україна, 23-24 берез. 2017 р.) : у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ: ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет», 2017. Т. 1. С. 495–500.
- Лебедик Л. В. Управління якістю здоров'язбережувального середовища в закладах освіти територіальних громад. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти*: матеріали Усеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 24 листоп. 2021 р.) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія». Харків: ФОП Петров В. В., 2021. С. 274–280.
- Лебедик Л. В. Формування громадянської культури особистості через якість демократичного середовища закладу освіти. *Формування громадянської культури в Новій українській школі: традиційні та інноваційні практики*: збірник матеріалів конф. / за заг. ред.: Г. Л. Єфремової, С. М. Луценко, Л. П. Івашина. Суми, 2020. С. 296–301. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8838>
- Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
- Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*. 2021. Vol. 5. № 2 (12). Р. 10–14. URL: 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0002
- Стрельников В. Ю. Дослідження освітнього середовища: корпоративний імідж навчального закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 2. С. 2–5.
- Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с. Кн. 2. 230 с.
- Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 336 с.
- Шетеля Н. І. Концептуально-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Рівне: Волинські обереги, 2021. 313 с.
- Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.
- Bates T. Learning environments: a critical component of the design of online teaching. *Online Learning and Distance Education Resources*. 2014. URL: <https://www.tonybates.ca/2014/08/17/learning-environments-a-critical-component-of-the-design-of-online-teaching/> (дата звернення: 12.07.2021).

15. Hofstede G. Cultures consequences: Intern Differences in work – related values. Beverly Hills. L., 1980. 474 p.
16. Ifenthaler D. Design of Learning Environments. In Seel N. M. (Eds.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186
17. Machado J. Develop 21st Century Learning Environments. *Creative educator*. URL: https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing_21st_Century_Learning_Environments (дата звернення: 12.07.2021).
18. Ortega P., Xavier M. Axiological approach in Higher Education through the interaction of students in the Virtual Learning Environment. *ECiencias de la Información*. 2021. Vol. 11, n. 1. Pp. 25–52. URL: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379> (дата звернення: 12.07.2021).
19. O'Reilly C. A., Chatman J., Caldwell D. F. People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*. 1991. № 34 (3). P. 487–516.

References

1. Andrushchenko, V. (2015). Tsinnisna nevyznachenist osobystosti ta yiyi podolannya zasobamy osvity [Value uncertainty of the individual and its overcoming by means of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 3, 5-13 [in Ukrainian].
2. Bratko, M. V. (2017). *Upravlinnya profesynoyu pidhotovkoyu fakhivtsiv v osvithomu seredovyschi universytetskoho koledzhu: teoriya i praktyka [Management of professional training in the educational environment of the university college: theory and practice]*. Kamyanets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
3. Kernysky, O. M. (2013). Osvitnye seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu yak pedahohichnyy fenomen [Educational environment of higher education as a pedagogical phenomenon]. *Problemy inzhenero-pedahohichnoyi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*, 38-39, 43-50 [in Ukrainian].
4. Lebedyk, L. V. (2017). Otsynuyannya kultury vyshchoho navchalnoho zakladu cherez yakist zdorov'язberezhuvannoho seredovyscha [Evaluation of the culture of higher education through the quality of the health environment]. In V. M. Prystynskyi (Ed.), *Vzayemodiya dukhovnoho y fizychnoho vykhovannya v stanovleni harmoniyno rozvynenoyi osobystosti [Interaction of spiritual and physical education in the formation of a harmoniously developed personality]: zb. statey za materialamy IV Mizhn. nauk.-prakt. onlayn-konf. (Vol. 1, pp. 495-500)*. Slov'yansk: DVNZ «Donbaskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].
5. Lebedyk, L. V. (2021). Upravlinnya yakisty zdorov'язberezhuvannoho seredovyscha v zakladakh osvity terytorialnykh hromad [Quality management of health environment in educational institutions of territorial communities]. In H. F. Ponomarova (Ed.), *Problemy, dosvid ta vdoskonalennya metodychnoy roboty u zakladakh osvity [Problems, experience and improvement of methodical work in educational institutions]: materialy Useukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 274-280)*. Kharkiv: FOP Petrov V. V. [in Ukrainian].
6. Lebedyk, L. V. (2020). *Formuvannya hromadyanskoyi kultury osobystosti cherez yakist demokratychnoho seredovyscha zakladu osvity [Formation of civic culture of the individual through the quality of the democratic environment of the educational institution]*. In H. L. Yefremovoyi, S. M. Lutsenko, L. P. Ivashyny (Eds.), *Formuvannya hromadyanskoyi kultury v Noviy ukrayinskiy shkoli: tradytsyni ta innovatsiyi praktyky [The formation of civic culture in the New Ukrainian school: traditional and innovative practices]: zbirnyk materialiv konf. (pp. 296-301)*. Sumy. Retrieved from <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8838> [in Ukrainian].
7. Marchenko, O. H. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannya osvitnoho seredovyscha u vyshchykh viyskovykh navchalnykh zakladakh aviatyynoho profilyu [Theoretical and methodical principles of formation of the educational environment in higher military educational institutions of aviation profile]* (D diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
8. Revnyuk, N. I. (2021). Osvitnye seredovyshe universytetu yak chynnyk rozvytku interesiv ta potreb zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Educational environment of the university as a factor in the development of interests and needs of higher education]. *Scientific Vector of the Balkans*, 5, 2 (12), 10-14. Retrieved from 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0002 [in Ukrainian].
9. Strelnikov, V. Yu. (2001). Doslidzhennya osvitnoho seredovyscha: korporatyvnyy imidzh navchalnoho zakladu [Research of the educational environment: corporate image of the educational institution]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 2, 2-5 [in Ukrainian].
10. Strelnikov, V. Yu. (2002). *Pedahohichni osnovy zabezpechennya osobystisnoho i profesynoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya [Pedagogical bases of providing personal and professional development of students by means of innovative technologies of training]: monohrafiya (Vol. 1-2)*. Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
11. Schein, E. H. (2002) *Organizatsionnaya kultura i liderstvo [Organizational culture and leadership]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
12. Shetelia, N. I. (2021). *Kontseptualno-pedahohichni zasady profesynoyi pidhotovky maybutnoho fakhivtsya u haluzi kultury i mystetstv v umovakh aksiorozvyvalnoho seredovyscha [Conceptual and pedagogical principles of professional training of future specialists in the field of culture and arts in the axiodesvelopmental environment]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
13. Yaroshynska, O. O. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady proektuvannya osvitnoho seredovyscha profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [Theoretical and methodical principles of designing the educational environment of professional training of future primary school teachers]*. (D diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
14. Bates, T. (2014). *Learning environments: a critical component of the design of online teaching*. Online Learning and Distance Education Resources. Retrieved from <https://www.tonybates.ca/2014/08/17/learning-environments-a-critical-component-of-the-design-of-online-teaching/>
15. Hofstede, (1980). *G. Cultures consequences: Intern Differences in work – related values*. Beverly Hills. L.
16. Ifenthaler, D. (2012). Design of Learning Environments. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186
17. Machado, J. (2021). Develop 21st Century Learning Environments. *Creative educator*. Retrieved from https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing_21st_Century_Learning_Environments
18. Ortega, P., & Xavier, M. (2021). Axiological approach in Higher Education through the interaction of students in the Virtual Learning Environment. *ECiencias de la Información*, 11, 1, 25-52.
19. O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487-516.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 13.05.2022